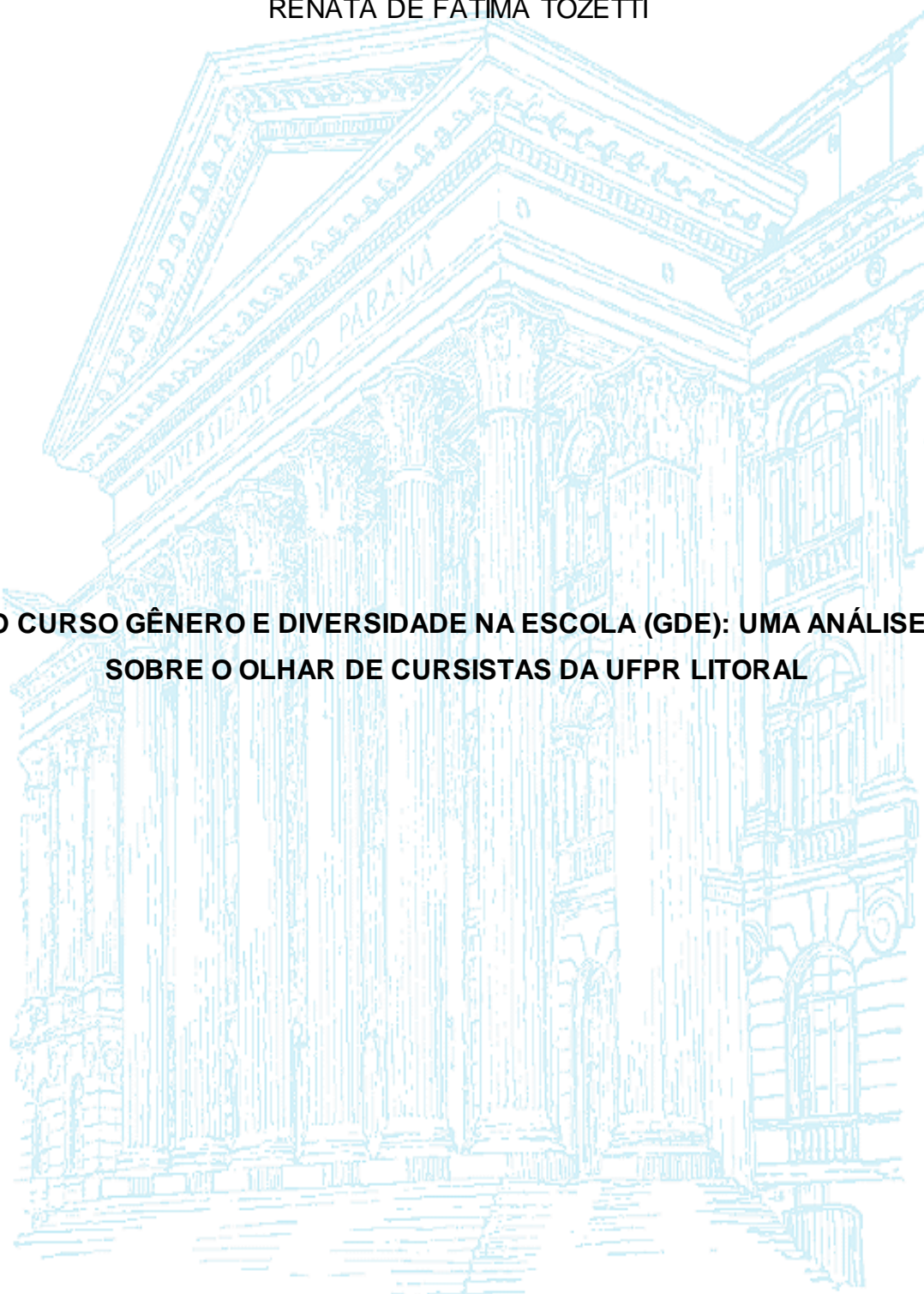


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR LITORAL

RENATA DE FATIMA TOZETTI

**O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE): UMA ANÁLISE
SOBRE O OLHAR DE CURSISTAS DA UFPR LITORAL**



MATINHOS

2017

RENATA DE FATIMA TOZETTI

**O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE): UMA ANÁLISE
SOBRE O OLHAR DE CURSISTAS DA UFPR LITORAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento
Territorial Sustentável, Setor Litoral da Universidade
Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Claudio Signorelli.
Co-orientador: Prof. Dr. Daniel Canavese de Oliveira.

MATINHOS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

- T757 Tozetti, Renata de Fatima
O curso gênero e diversidade na escola (GDE): uma análise sobre o olhar de cursistas da UFPR Litoral / Renata de Fatima Tozetti; orientador Marcos Claudio Signorelli; co-orientador Daniel Canavese de Oliveira. – 2017.
175f.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Matinhos/PR, 2017.
1. Gênero. 2. Diversidade. 3. Educação. 4. UFPR Litoral. 5. Escola – diversidade. I. Dissertação (Mestrado) – Programa do Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável. II. Título.

CDD – 305.3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor LITORAL
Programa de Pós-Graduação DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **RENATA DE FÁTIMA TOZETTI** intitulada: **O Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE): uma análise sobre o olhar de cursistas da UFPR Litoral**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO.**

MATINHOS, 20 de Março de 2017.


MARCOS CLAUDIR SIGNORELLI

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


MARIA LUCIA BUIHER MACHADO

Avallador Externo (IFPR)


NADIA TEREZINHA COVOLAN

Avallador Externo (UFPR)

A todos/as que acompanham meus passos e dão boas vibrações para que eu possa concluir com êxito mais esta etapa de minha vida acadêmica.

E aos/as próximos/as pesquisadores/as que baseados/as nesta temática, possam contribuir de forma relevante à sociedade.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus que me ilumina dia após dia, guiando meus passos na estrada do conhecimento...

À minha família que com sua humildade, à sua maneira, me oportunizou chegar até aqui. A minha mãe Idalina Jordão Tozetti pelo exemplo de força feminina. A minha (ir)mãe, Rosilene Aparecida Tozetti, prestativa e atenciosa, e ao meu irmão, Rodrigo Luiz Tozetti, aventureiro, que descobriu ser possível, mesmo “tarde”. Amo vocês!

Em memória ao meu querido pai Antonio Aparecido Tozetti que já não está mais neste plano, com quem eu sempre trocava ideias e dividia projetos... Saudades!

Em especial ao meu marido e parceiro, Luciano Bianconi por quem tenho amor incomensurável, grande sonhador, incentivador e crítico das minhas produções.

Às minhas colegas de trabalho e profissionais da educação pelo apoio e motivação, Carla Mader, Tatiana Bidinotto e Elizandra dos Santos.

Aos/as meus/minhas colegas do meio acadêmico pelas vivências, descobertas e divertimentos. Pelas caronas, risadas e parcerias, à Rita Salino. Pela sinergia e viagens de ideias à Luciana Martins e pelo companheirismo à Mirna Cleto.

Aos/as professores/as do PPGDTS e da UFPR Litoral pelo aprendizado e paciência. Admiração por aquelas professoras mulheres que passaram por mim Nadia Covolan, Marcia Ferreira, Marisete Hoffmann-Horochovski, Luciana Castilho-Weinert e Helena Kashiwagi, as quais representam aqui também os docentes homens que de alguma forma influenciaram meu pensar.

Aos/as participantes da pesquisa, que se disponibilizaram com suas contribuições para a realização da coleta de campo, e gentilmente concederam seu tempo e olhar sobre o curso GDE.

Gratidão eterna aos meus orientadores Prof. Dr. Marcos Claudio Signorelli e Prof. Dr. Daniel Canavese de Oliveira, pelos quais tenho um apreço imenso. Para mim, são mais que professores, são mentores.

Reforço ainda que por ser criatura humana inacabada possa ter esquecido de mencionar pessoas tão especiais quanto estas já citadas, e esclareço que o fato de não estarem descritas neste papel não significa que são menos importantes em meu coração e minha memória. A você que de forma direta ou indireta fez parte de minha trajetória de vida, muito obrigada!

MINHA TRAJETÓRIA (MEMORIAL DE FORMAÇÃO)

Desde muito pequena, aos cinco anos de idade quando comecei a ler, já sabia a profissão que iria escolher... As bonecas sentadas no chão recebiam as instruções passadas no quadro de giz que meu pai fizera com amor. Com o passar do tempo, as bonecas ganhavam vida, e seus lugares eram ocupados pelas coleguinhas menores, as quais obedeciam às regras impostas pela professora.

Talvez a paixão pela educação também tenha se dado no caminho da descoberta dos trabalhos de magistério que minha irmã mais velha fazia com as amigas em casa, varando noites afora para concluí-los. Talvez o encantamento tenha acontecido nos encontros da literatura infantil, nos reinos dos contos de fadas para onde eu viajava quase que todos os dias através da pequena biblioteca pública da cidadezinha do interior onde eu morava. Registro aqui meus sinceros agradecimentos às professoras que deixaram marcas em minha vida, através do incentivo à leitura. Este seria outro fator assertivo na escolha da minha profissão.

Essa fase da minha vida foi pura descoberta, a autonomia de ainda criança poder andar tranquila e segura pelas ruas da pequena cidade, me fazia viver os encantamentos dos contos que lia na minha vida real... Brinquei com os melhores brinquedos e brincadeiras. Vivi uma infância de realizações, pião, pipa, carrinho de rolimã se misturavam aos desfiles de roupas, sapatos e batons de minha mãe... Nunca fui repreendida pelos adultos que me cercavam que aquela era brincadeira de menina ou de menino. Brincava e fazia as minhas descobertas.

O prazer da descoberta, da busca pelo conhecimento me motivou a ingressar na licenciatura em pedagogia, idealizando lecionar na escola pública que sempre estudei e na qual acredito muito, apesar de todos os percalços que encontramos. Seria na escola, que iria me deparar com todas as cores, formas e diferenças. E que também seria nela, enquanto educadora, que deveria atender as regras e normas estabelecidas para o bom andamento curricular e desenvolvimento dos/as estudantes, como desde pequena fui condicionada a ensinar minhas bonecas e meus/minhas educandos/as.

Pois bem, segui meu caminho na trajetória acadêmica e a oportunidade de realizar no mestrado, a avaliação de uma política pública de formação de docentes, me fez tirar da caixa preta todas as experiências vividas nos espaços profissionais por onde atuei, entendendo que muitas vezes, reproduzi ou presenciei colegas

repetindo ações de intolerância, discriminação e preconceito nas suas mais variadas formas e intersecções.

Como gestora na educação infantil, infelizmente presenciei e reproduzi (inconscientemente), separações de crianças ainda bem pequenas em filas exclusivas de meninos e meninas, competições entre elas, incentivadas pela força dos meninos e pela fragilidade das meninas. Muitas vezes, as atitudes dos/as colegas educadores/as eram tomadas sem qualquer reflexão, deixando transparecer a certeza na naturalização do fato, estigmatizado nas relações de gênero. Me recordo que certa vez, o pai de um bebê menino me chamou a atenção pelo fato de ver seu filho brincando com uma boneca. Atônita e quase sem palavras seria difícil explicar para aquele pai enfurecido, que aquela brincadeira não refletia a orientação sexual de seu bebê em desenvolvimento, pois para ele estava naturalizado e pré-concebido que bonecas estão para meninas, assim como carrinhos para meninos, e que nenhuma orientação pedagógica mudaria sua concepção moral e ou religiosa de que aquilo era “errado”.

De que forma então, nós educadores/as lidamos com situações como estas? Como tratar sobre essas questões tão veladas em nossas concepções com as famílias de nossos/as educandos/as? Qual seria a melhor forma de permitir todas as possibilidades de brincadeiras e brinquedos as nossas crianças sem tolhê-las em relação às normas impostas pela sociedade? E assim, sem manual de instruções, experiencio dia após dia avanços e desafios no ambiente escolar trazendo à reflexão algumas inquietações que nunca quiseram calar.

Diante dessas vivências, a oportunidade de pesquisar sobre a política pública de formação de docentes em gênero e diversidade. Maravilha! Agora eu iria encontrar respostas. Engano meu, duas décadas se passaram desde que comecei minha trajetória na escola, e aos trinta e um anos de idade, percebo que a intolerância aumentou, o preconceito brotou e a violência matou tanto que fez do nosso Brasil, um dos países mais homofóbicos de todo o mundo. E aí, quando me deparo com informações como essa, sinto em meu coração uma tristeza tão grande, por saber que jamais haverá qualquer tipo de desenvolvimento onde há violência...

Enfim, por acreditar na humanidade, como dizia Lulu Santos: *Eu vejo a vida melhor no futuro, eu vejo um novo começo de era de gente fina elegante sincera, sem hipocrisia pra dizer mais sim do que não.* E ainda que seja por cima do muro, me sinto chamada ao desafio, escolhida para deixar registrado na história, em forma

de dissertação, me permiti desafiar as reprovações de muitos/as que acham que este tema não é relevante e que jamais deveria ser tratado na escola.

Os estudos sobre gênero e diversidade na escola, renderam algumas produções e participações em eventos científicos ao longo destes dois anos de mestrado. No entanto, pelo caráter encantador, talvez o mais prazeroso tenha sido a transposição didática dos conteúdos da apostila do *Curso GDE*, o qual é meu objeto de estudo aqui, para a história infanto-juvenil chamada *O Reino Homonormativo*. Nela é apresentado um reino onde tudo é invertido, os mandos são dados por uma rainha e não um rei e nesse reino as relações afetivas se dão entre pessoas do mesmo sexo. Esta produção foi apresentada como produto (pré-requisito do PPGDTS) e também na *22ª Conferência Mundial de Saúde*, além de ter sido aplicada em turmas de Ensino Médio da periferia de Curitiba – PR.

Talvez a paixão precoce pela literatura tenha facilitado meus escritos e a incursão na literatura infantil. Hoje, tenho a educação infantil como laboratório e vejo a doçura e ingenuidade dos/as pequenos/as e a forma simples de resolver as coisas... São as crianças que me fazem acreditar nesse futuro melhor e viver com alegria tudo o que há para viver. É o olhar do adulto que reflete o preconceito, a segregação e a escolha.

Registro aqui que durante estes dois anos como neófito, convivi e conheci diversas pessoas, com diferentes orientações sexuais, raças, etnias e religiões. E que conhecer sobre as diferenças me fez uma pessoa melhor, capaz de se colocar no lugar do/a outro/a, principalmente em situações em que antes me via calada... Espero que este estudo possa contribuir para que assim como eu, outras pessoas se deem conta de que vivemos num mundo onde existe uma única raça, a humana, e que as diferenças existem sim e devem ser respeitadas, ainda que você não comungue das mesmas ideias e opiniões, isso não te fará melhor que ninguém.

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria.*

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação empreendeu analisar em que medida e como o conteúdo formativo aprendido num curso de formação docente em gênero e diversidade na escola pôde ser aplicado nos espaços de atuação profissional dos/as participantes, bem como os desdobramentos, limites e possibilidades. Considerado como uma experiência inovadora de formação de profissionais da educação nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) vem demonstrando ser uma política pública educacional voltada ao enfrentamento do preconceito e discriminação histórica de grupos minoritários. Para chegar ao objetivo, que consistiu em analisar após dois anos, os desdobramentos de cento e quarenta e cinco egressos/as do curso, à luz da aplicabilidade do GDE nos locais de atuação profissional, foi adotada a pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, dividindo-a em três etapas. Cada uma dessas etapas foi descrita e analisada por meio de artigos científicos, os quais apresentam de forma detalhada cada fase do estudo, os objetivos e técnicas de pesquisa utilizadas. A primeira etapa buscou alcançar o objetivo por meio da técnica de Análise Documental, realizada a partir da leitura prévia e categorização dos 145 Projetos Interventivos de Aprendizagem (PA), agrupando-os em categorias de análise. A segunda etapa utilizou como instrumento de coleta de dados o formulário online, com enfoque na abordagem quantitativa do estudo e do *follow-up* no período de dois anos após a conclusão do GDE. Na terceira e última etapa ocupou-se da técnica da entrevista por meio da análise qualitativa e da triangulação de métodos. Os aspectos empíricos advindos do campo de pesquisa foram cotejados com os aportes teóricos das áreas de estudo de gênero, diversidade, políticas públicas da educação e desenvolvimento humano. Verifica-se que as políticas públicas com enfoque em gênero e diversidade galgaram avanços no cenário político-econômico e educacional brasileiro, e que mesmo após dois anos de conclusão do curso, a maioria dos/as egressos/as sente-se preparada e não demonstra constrangimento ou dificuldade para tratar sobre a temática na escola ou em outros espaços da sociedade. No entanto, iniciativas de formação docente como esta apresentada neste estudo necessitam ser mantidas para que educadores e educadoras possam continuar a receber qualificação para ajudar a propagar conhecimento, culturas de paz, respeito e equanimidade nos espaços escolares e fora deles.

Palavras-chave: Curso de Formação Docente. Gênero. Diversidade. Escola. Políticas Públicas. Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

The present dissertation analyzed the extent to which and how the training content received in a teacher training course in gender and diversity in the school could be applied in the spaces of professional performance of the participants, as well as the unfolding, limits and possibilities. Considered as an innovative experience of training education professionals in the themes of gender, sexuality, sexual orientation and ethnic-racial relations, the course Gender and Diversity in School (DGE) has been proving to be an educational public policy aimed at coping with prejudice and discrimination of minority groups. In order to reach the objective, which was to analyze after two years, the results of one hundred and forty-five graduates of the course, in light of the applicability of the DGE in the places of professional performance, was adopted the quantitative-qualitative approach research, dividing -a in three stages. Each of these stages was described and analyzed through scientific articles, which present in detail each phase of the study, the objectives and research techniques used. The first step was to reach the objective through the technique of Documentary Analysis, carried out from the previous reading and categorization of the 145 Interventional Learning Projects (PA), grouping them into categories of analysis. The second step used the online form as a data collection tool, focusing on the quantitative approach of the study and follow-up in the two-year period after the conclusion of the DGE. In the third and final stage, the technique of the interview was occupied through the qualitative analysis and the triangulation of methods. The empirical aspects derived from the field of research were compared with the theoretical contributions of the areas of study of gender, diversity, public policies of education and human development. It can be seen that public policies with a focus on gender and diversity have brought progress in the Brazilian political-economic and educational scenario, and that even after two years of completion, graduates feel prepared and do not show embarrassment or difficulty in dealing with The theme at school or in other spaces of society. However, teacher education initiatives such as this one in this study need to be maintained so that educators can continue to receive qualifications to help propagate knowledge, cultures of peace, respect and equanimity in and out of school settings.

Keywords: Teacher Training Course. Gender. Diversity. School. Public Policy. Human Development.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TOTAL DE CURSISTAS INVESTIGADOS/AS E AMOSTRAGEM INICIAL.....	30
QUADRO 2 – DADOS DA PLATAFORMA CIPEAD – UFPR.....	31
QUADRO 3 – TOTAL DE PARTICIPANTES DA ENTREVISTA.....	33
QUADRO 4 – MODELO DE TRIANGULAÇÃO DE MÉTODOS.....	35
QUADRO 5 – INCENTIVOS À PESQUISA INTERDISCIPLINAR.....	39
QUADRO 6 – CONSRANGIMENTOS À PESQUISA INTERDISCIPLINAR.....	39
QUADRO 7 - ORGANIZAÇÃO DOS MÓDULOS DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO GDE – UFPR LITORAL.....	46
QUADRO 8 – ORGANIZAÇÃO DOS MÓDULOS DE ESPECIALIZAÇÃO GDE.....	48
QUADRO 9 – TIPOS DE LEI PROPOSTOS POR NELLY STROMQUIST.....	50
QUADRO 10 – CARACTERÍSTICAS ATRIBUÍDAS A MENINOS E MENINAS.....	56

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - FLUXO DE ATENDIMENTO DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO GDE – UFPR LITORAL.....	47
FIGURA 2 - DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	51
FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES EM CARGOS DE TOPO NAS EMPRESAS, POR REGIÕES MUNDIAIS 2015.....	52
FIGURA 4 – VALORES DO IDH RELATIVO AO GÊNERO POR REGIÃO EM 2014.....	52
FIGURA 5 – FIGURA 1 DO ARTIGO QUE SERÁ SUBMETIDO PARA A REVISTA PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES E FORMULÁRIOS ANALISADOS.....	113

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – FIGURA 2 DO ARTIGO QUE SERÁ SUBMETIDO PARA A REVISTA PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL – SEGMENTOS QUE DIFICULTARAM A APLICAÇÃO DO PA.....	115
GRÁFICO 2 – FIGURA 3 DO ARTIGO QUE SERÁ SUBMETIDO PARA A REVISTA PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL - OPORTUNIDADE DE TRATAR SOBRE O GDE EM OUTROS ESPAÇOS DA SOCIEDADE.....	118
GRÁFICO 3 – FIGURA 4 DO ARTIGO QUE SERÁ SUBMETIDO PRA A REVISTA PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL - IMPORTÂNCIA DO CURSO GDE PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL, HUMANO E SUSTENTÁVEL DA REGIÃO.....	123
GRÁFICO 4 – FIGURA 1 DO ARTIGO SUBMETIDO PARA A REVISTA C&SC – PERCENTUAL DE SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NO LOCAL DE TRABALHO E/OU ESCOLA.....	138
GRÁFICO 5 – FIGURA 2 DO ARTIGO SUBMETIDO PARA A REVISTA C&SC – TEMAS SOBRE VIOLÊNCIA EM QUE OS EGRESSOS (n=69) NECESSITARAM INTERVIR NOS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	140
GRÁFICO 6 – FIGURA 3 DO ARTIGO SUBMETIDO PARA A REVISTA C&SC – PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PPP DA ESCOLA.....	142

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PERFIL DAS/OS CURSISTAS MATRICULADAS/OS NO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA OFERTADO PELA UFPR LITORAL EM 2013-2014 (n=250).....	90
TABELA 2 – TABELA 1 DO ARTIGO QUE SERÁ SUBMETIDO PARA A REVISTA PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL – DIFICULDADE PARA APLICAÇÃO DO PA.....	114
TABELA 3 – TABELA 2 DO ARTIGO QUE SERÁ SUBMETIDO PARA A REVISTA PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL - APLICAÇÃO DOS TEMAS E CONTEÚDOS DO GDE NA ESCOLA APÓS O <i>FOLLOW-UP</i> DE DOIS ANOS.....	117
TABELA 4 – TABELA 3 DO ARTIGO QUE SERÁ SUBMETIDO PARA A REVISTA PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL – CONSTRANGIMENTO AO TRATAR DOS TEMAS DO GDE EM OUTROS ESPAÇOS DA SOCIEDADE.....	119
TABELA 5 – TABELA 4 DO ARTIGO QUE SERÁ SUBMETIDO PARA A REVISTA PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL - CONSTRANGIMENTO AO TRATAR DOS TEMAS DO GDE NA ESCOLA OU NO LOCAL DE TRABALHO.....	120
TABELA 6 – TABELA 5 DO ARTIGO QUE SERÁ SUBMETIDO PARA A REVISTA PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL - PREPARAÇÃO PARA FALAR SOBRE O GDE APÓS O <i>FOLLOW-UP</i> DE DOIS ANOS.....	121
TABELA 7 – TABELA 6 DO ARTIGO QUE SERÁ SUBMETIDO PARA A REVISTA PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL - TEMAS E CONTEÚDOS DO GDE VOLTARAM A SER TRABALHADOS NO COTIDIANO ESCOLAR.....	121
TABELA 8 – TABELA 7 DO ARTIGO QUE SERÁ SUBMETIDO PARA A REVISTA PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL - IMPACTOS RECEBIDOS PELO GDE NA SUA CONSTITUIÇÃO ENQUANTO SUJEITO ÚNICO.....	122
TABELA 9 – TABELA 1 DO ARTIGO SUBMETIDO PARA A REVISTA C&SC – EXEMPLOS DE ALGUNS TÍTULOS DOS PA DESENVOLVIDOS AO FINAL DO CURSO GDE.....	134

TABELA 10 – TABELA 2 DO ARTIGO SUBMETIDO PARA A REVISTA C&SC - INDICAÇÃO DE TEMAS DA POLÍTICA PÚBLICA EM GÊNERO E DIVERSIDADE NO PPP.....	143
---	-----

LISTA DE SIGLAS

ABCP - Associação Brasileira de Ciência Política
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BA - Bahia
CEP - Comitê de Ética e Pesquisa
CGEE - Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CIPEAD - Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância
CLAM - Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNUMAD - Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNS - Conselho Nacional de Saúde
CONAE - Conferência Nacional de Educação
C&SC – Ciência e Saúde Coletiva
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EaD – Ensino à Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
GDE – Gênero e Diversidade na Escola
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IMS – Instituto de Medicina Social
INCT – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTs – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC – Ministério da Educação
MS – Mato Grosso do Sul
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PA – Projeto Interventivo de Aprendizagem
PCN – Parâmetro Curricular Nacional
PIB – Produto Interno Bruto

PNB – Produto Nacional Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPGDTS – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PR – Paraná

Pronex - Programa de Apoio a Núcleos de Excelência

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

RDH – Relatório de Desenvolvimento Humano

REF – Revista de Estudos Feministas

RJ – Rio de Janeiro

RO - Roraima

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SPM - Secretaria Especial de Políticas para Mulheres

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
1.1	Contextualização.....	20
1.2	Metodologia.....	24
1.2.1	Análise documental dos PA.....	25
1.2.2	Análise quantitativa.....	27
1.2.3	Análise qualitativa.....	32
1.2.4	Triangulação de métodos.....	34
1.3	Estrutura da dissertação.....	35
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	37
2.1	AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO DO GÊNERO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL.....	37
2.2	O CURSO GDE E A AMPLIAÇÃO DO DEBATE.....	44
2.3	GÊNERO: SEU PERCURSO E O CONTEXTO ESCOLAR.....	53
2.4	GÊNERO E DIVERSIDADE: AS DIFERENÇAS E AS DESIGUALDADES ESTÃO NA ESCOLA.....	63
2.5	DESAFIOS AO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA RELAÇÃO COM A EQUIDADE DE GÊNERO.....	69
3	RESULTADOS.....	79
3.1	Artigo sobre análise documental dos PA.....	82
3.2	Artigo sobre análise quantitativa.....	106
3.3	Artigo sobre análise qualitativa e quantitativa.....	126
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
	REFERÊNCIAS.....	153
	APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO	161
	APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA.....	167
	ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	168
	ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	171

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Os anos de 2015 e 2016 foram marcados pela voz das mulheres que foram às ruas no Brasil manifestar o direito sobre seus corpos e levantar a bandeira contra hegemonia à lei do aborto. As manifestações foram midiaticizadas de várias formas e teve grande visibilidade nas redes sociais através das denúncias de assédio sexual, entre outras formas de violência. O ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, promovido pelo Governo Federal, levou à reflexão os/as candidatos/as em várias regiões do Brasil no momento de escrever a redação, pois tratava da violência contra a mulher, bem como citava a filósofa Simone de Beauvoir, precursora do movimento feminista na França, que alertava já na década de 1950 para as desigualdades entre homens e mulheres. Num momento de tensão política no país, as mulheres se dão ao destaque para fazer valer direitos que historicamente foram adiados e até mesmo negados.

Faz-se esta introdução para lembrar a importância do papel da mulher na sociedade e da busca pela igualdade de direitos entre mulheres e homens não só no país como em todo o mundo. Apesar de contemporâneo, rompe-se a barreira do tempo para apresentar que essas e muitas outras reivindicações estiveram presentes ao longo da história, nas lutas anteriormente conquistadas pelas mulheres por meio do(s) movimento(s) feminista(s), e que culminaram em três ondas feministas demarcadas por posicionamentos políticos inicialmente coletivos e posteriormente subjetivos. Cada uma destas três ondas é descrita na literatura por diferentes autoras: Simone de Beauvoir (1949), Heleieth Iara Saffioti (2004, 2013), Joan Scott (1995), Judith Butler (2008), que apresentam características próprias em cada momento histórico, mas sempre almejando a igualdade de direitos, hegemonicamente alicerçada às questões políticas, sociais, econômicas e de poder de cada país.

As relações de gênero e poder nos processos de socialização e convivência de crianças, adolescentes e adultos/as são repletas de normas e controles das expressões, o que se torna um fator limitante ao desenvolvimento humano. Estas formas de controle disciplinar demarcam fronteiras entre feminino e masculino, reforçando as características físicas e comportamentos esperados para cada sexo

durante as atividades escolares. O fato é que, muitas vezes, os/as adultos/as com essa visão dicotômica de gênero já internalizada ao longo de sua formação enquanto sujeitos, acabam por transmitir expectativas sobre o “certo” e “errado” nas ações dos/as estudantes, que estão a desvendar o mundo que os/as cerca.

Diante dessa normatização e normalização determinadas por uma sociedade sexista e iníqua, destaca-se nesta pesquisa, o debate em torno das políticas públicas educacionais com enfoque em gênero e diversidade, analisando mais detalhadamente a aplicabilidade de intervenções realizadas por docentes em seus espaços de atuação profissional, notadamente a escola. A partir desta análise, problematiza-se sobre este complexo e relevante tema contemporâneo, que é a discussão de gênero e diversidade nos espaços escolares, investigando as relações entre diferentes interlocutores/as envolvidos/as, por meio da análise de Projetos Interventivos de Aprendizagem (PA), produzidos pelos/as egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), ofertado pela UFPR Litoral nos anos de 2013 a 2014. Esta pesquisa destaca como questão norteadora: em que medida e como o conteúdo formativo recebido durante o curso GDE pôde ser aplicado nos espaços de atuação profissional dos/as participantes e quais foram os desdobramentos, limites e possibilidades inerentes às questões de gênero e diversidade para os/as egressos/as?

Ao revisitar essa política pública de formação em gênero e diversidade, voltada para a Educação, a partir dos olhares de egressos/as de um curso específico desta área, considerou-se também outras políticas vigentes a nível federal e estadual, no caso no Paraná, como legislações, deliberações, parâmetros curriculares, projetos, programas e conferências, demonstrando assim suas intersecções manifestadas nos espaços escolares. Discute-se o tema a partir das relações de poder de Joan Scott (1995), e das intersecções com a Educação apresentadas Guacira Louro (1997, 2001), Joana Maria Pedro (2005) e Daniela Auad (2006), arraigadas hegemonicamente numa sociedade heteronormativa e sexista, em que homens e mulheres, meninos e meninas são tratados/as de forma desigual nos diversos espaços sociais.

A pesquisa intitulada *O Curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE): uma análise sobre o olhar de diferentes cursistas da UFPR Litoral*, buscou verificar a partir da pesquisa científica com os/as egressos/as do referido Curso de Aperfeiçoamento, ações práticas que foram desenvolvidas nas escolas e espaços de

atuação destes/as profissionais e que articularam os conceitos e teorias sobre a temática recebidos ao longo do curso.

Considera-se a hipótese de que os/as egressos/as do curso GDE atuam como multiplicadores/as de ações em escolas ou em outras instituições, desenvolvendo projetos e atividades sobre o tema gênero e diversidade, e, conseqüentemente contribuindo na promoção de uma cultura equânime, qualificando os espaços escolares para melhor enfrentamento das diversas violências e opressões que afetam o desenvolvimento humano.

Para elucidar o objetivo geral, que consistiu em analisar os desdobramentos dos/as participantes do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola à luz da aplicabilidade destes nos locais de atuação profissional dos/as interlocutores/as, após o período de dois anos de conclusão do GDE, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

a) Investigar os desafios e potencialidades relativos à política pública de formação em gênero e diversidade para educação, na busca de resultados qualitativos de projetos, programas e ações de governança desenvolvidos pelos/as egressos/as;

b) Identificar estratégias de promoção de equidade de gênero e diversidade no ambiente escolar a partir das experiências dos PA, por meio da análise dos 145 projetos interventivos desenvolvidos nos espaços de atuação profissional dos/as egressos/as;

c) Mapear alguns dos desdobramentos provenientes da política pública de formação em GDE para tais egressos/a, após dois anos de conclusão do curso, tanto em seus espaços de atuação profissional, quanto em suas relações e espaços de convivência.

Ressalta-se que cada um dos objetivos foi analisado em diferentes fases do estudo, implicando em metodologias e técnicas variadas, sendo os resultados descritos em forma de artigos científicos, no capítulo de resultados. Desta forma, este trabalho será apresentado em três etapas: 1) pesquisa documental que constou de análise de 145 Projetos Interventivos de Aprendizagem (PA), mapeando estratégias de promoção de equidade no ambiente escolar. O PA foi desenvolvido e apresentado pelo participante ao final do curso GDE, e consistia em atividade interventiva realizada nos espaços escolares, objetivando a atuação como multiplicadores/as dos temas abordados ao longo da formação; 2) pesquisa *follow-*

up após dois anos da realização do curso nos respectivos espaços de atuação dos/as egressos/as, por meio da análise quantitativa, identificando desdobramentos provenientes da formação tanto nos espaços de atuação profissional quanto em outros locais de convivência, e 3) análise qualitativa, utilizando a técnica da entrevista e da triangulação de métodos, ao final mesclando a análise documental, a abordagem quantitativa e a qualitativa, investigando desafios e potencialidades relativos à política pública em análise, na busca de resultados qualitativos de projetos, programas e ações de governança desenvolvidos pelos/as egressos/as do curso.

Justifica-se que a estratégia de formação em GDE, lançada pelo Ministério da Educação (MEC) vinha demonstrando ser uma política pública de caráter intersetorial promissora, ancorada na formação de multiplicadores/as para o exercício da igualdade de gênero e respeito à diversidade, com ênfase nos espaços escolares. O foco maior da política em termos de público-alvo são docentes e profissionais de escolas públicas (75%), porém também são incluídos outros profissionais que tenham interfaces com a educação (25%), tais como da área de saúde, justiça, assistência social, segurança pública, entre outros. No entanto, tal política encontra-se ameaçada em função de grupos conservadores/reacionários no cenário brasileiro contemporâneo, sendo necessário trazer visibilidade de estudos como este que são propostos neste trabalho.

As políticas públicas devem considerar as relações de gênero e as demandas tanto de homens quanto de mulheres, pautando-se na transversalidade da temática e na importância dessa discussão junto à sociedade. Há que se provocar a mudança dos estereótipos de gênero que geram comportamentos discriminatórios, injustos, intolerantes e violentos. Não basta inserir textos com discursos igualitários nas políticas educacionais, nos projetos político-pedagógicos, currículos escolares e planos de aula.

É urgente que além de propor, se acompanhe tais políticas para que a sociedade não mantenha velada uma questão que se trabalhada com as crianças e adolescentes também nos espaços escolares, trará novos rumos numa perspectiva de justiça social, tolerância e respeito a si mesmos/as e ao outro/a. O desafio é atuar enquanto sujeitos de direitos, de desenvolvimento sustentável dentro desse espaço arraigado de relações sociais, culturais, simbólicas e políticas que é a escola.

1.2 Metodologia

“A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. A história da ciência revela não um “a priori”, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento. Poderíamos dizer, nesse sentido, que o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, revestem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído” (MINAYO, 2013).

Como todo estudo científico, o desenho de pesquisa necessitou ser delineado para que as pessoas que leiam, entendam de forma clara e descritiva os passos adotados para execução do problema. De acordo com Creswell (2003), desenhos de pesquisa são geralmente classificados como “qualitativos ou quantitativos”. Entretanto, está se tornando cada vez mais comum pesquisadores combinarem ou misturarem “desenhos múltiplos quantitativos e/ou qualitativos no mesmo estudo”.

A estrutura metodológica foi montada, visando à aplicabilidade da pesquisa ainda em fase de projeto. Para isso, o estudo se baseou na pesquisa exploratória, por meio da revisão de literatura de conceitos clássicos sobre a temática e o levantamento sobre a política pública em gênero e diversidade na escola, em âmbito federal e estadual (PR).

A revisão de literatura se deu de forma narrativa, conforme nomenclatura, buscando fundamentação teórica em autores/as clássicos que escrevem sobre o tema, bem como em artigos científicos, teses e dissertações, fazendo uma espécie de estado da arte com as fontes formais (artigos, teses e dissertações) para apresentar sobre o curso GDE em pesquisas recentes.

No modelo de pesquisa analítico observacional, o estudo aconteceu de forma longitudinal, utilizando-se da abordagem *follow-up*, em fase de abordagem quantitativa. Já no modelo de pesquisa experimental-intervencional, o pesquisador escolhe a qual grupo o participante pertencerá, como no caso deste estudo, em que um grupo específico (egressos/as do GDE) estão sendo estudados.

Esta seção discorre sobre os métodos pelos quais se deu a estruturação, coleta e análise dos dados. Serão apresentados os procedimentos relacionados às

abordagens quantitativa e qualitativa com o detalhamento dos instrumentos utilizados, bem como a forma com que se procedeu a leitura e análise dos dados e as opções metodológicas escolhidas para cada fase e objetivos do estudo. O estudo utilizou-se ainda de abordagens metodológicas distintas – qualitativa e quantitativa, e de forma complementar. A intenção não era a preferência desta ou daquela pelo fato de ser cientificamente mais eficaz, mas sim, usá-las de forma adequada em cada fase da pesquisa, guiando a pesquisadora durante a coleta de dados em campo, que, conforme mencionado se deu em várias etapas.

Trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo-exploratório, com abordagem quantitativa e qualitativa, cuja análise do material coletado utilizou as técnicas descritas neste capítulo. Foram coletados dados primários e secundários. Os procedimentos para a coleta dos dados secundários se deram por meio da Análise de Documentos e Pesquisa Bibliográfica, como análise documental de legislações, das políticas educacionais de gênero, e dos 145 projetos interventivos de aprendizagem dos/as egressos/as do curso GDE.

1.2.1 Análise documental dos PA

Numa primeira etapa, a pesquisa objetivou analisar os 145 (centro e quarenta e cinco) Projetos interventivos de Aprendizagem (PA) de participantes do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), mapeando estratégias de promoção de equidade de gênero e diversidade no ambiente escolar. O curso com carga horária de 200 horas foi fomentado por meio de uma política pública do Ministério da Educação (MEC) para formação de docentes da educação básica, visando à equidade de gênero, respeito às diversidades e minimização de violências.

Ressalta-se que a coleta, separação, leitura e categorização dos PA, foram primordiais no sentido de traçar o caminho metodológico e ajudaram a definir os instrumentos de coleta de dados para as novas fases da dissertação de mestrado. A partir de cinco categorias elencadas foi possível direcionar as perguntas dos instrumentos de pesquisa e avançar para novas abordagens metodológicas que serão apresentadas na sequência em formato de artigos científicos dentro desta dissertação.

Como o estudo combinou métodos quantitativos e qualitativos, destaca-se que estão subdivididos, apresentando a abordagem metodológica de acordo com os objetivos específicos em pauta, no momento de cada fase da pesquisa. Os resultados que serão apresentados posteriormente foram obtidos por meio do método da análise documental, considerando o registro escrito de síntese dos PA como dados primários, conforme sugere Maria Laura Franco (2012).

O PA consistiu em atividade interventiva realizada nos espaços escolares, objetivando a atuação dos participantes do curso GDE como multiplicadores/as dos temas abordados ao longo da formação. Os dados quantitativos extraídos dos PA foram tabulados em software Microsoft Excel e analisados mediante estatística descritiva. Os dados foram agrupados e avaliados mediante análise de categorias temáticas emergentes ou ainda de acordo com Franco, (2012, p.43-44), “na definição de unidades de análise, tendo o pesquisador o desafio de enfrentar ainda alguns problemas técnicos, a saber discriminar Unidades de Registro à Unidades de Contexto”.

No caso deste estudo específico, o recorte metodológico considera Franco, (2012), como “a unidade de registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (ibidem). Já o Tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo.

Inúmeros são os/as autores/as que se debruçam sobre as categorizações e classificações de tipologias de pesquisa. Desta forma, na tentativa de não cair no engodo de apresentar uma rígida e precisa definição para o tipo de método apresentado neste estudo, ressalta-se que o recorte específico de análise documental dos PA, em momento algum deve ser confundido com a técnica de análise do discurso proposta por Laurence Bardin (1995). De acordo com Menga Lüdke e Marli André (1986), Julian Flores (1994), Alessandra Pimentel (2001) e Jackson Sá-Silva et al (2009), a análise de documentos deve ser constituída de duas etapas: uma primeira de recolha de documentos e uma segunda de análise, podendo o pesquisador recorrer ou não à análise do discurso na segunda etapa.

Para organizar o material coletado foram realizadas as leituras e os respectivos fichamentos, separando os dados que se repetiam em todos os PA, conforme discutidos na seção de resultados. De acordo com Pimentel (2001, p. 184),

organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como o fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e o manuseio.

Ao empregar técnicas usuais da análise de conteúdo, o processo de codificação dos relatos de experiência contidos nos PA foram “desvelando os conteúdos manifestos e latentes”, os quais pouco a pouco foram originando as cinco categorias apresentadas neste trabalho (PIMENTEL, 2001, p. 189).

De acordo com Sá-Silva et al (2009, ps. 4-5), “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Esses documentos são utilizados como fontes primárias de informações e apontamentos que em seu conteúdo carregam questões que servirão de prova a *posteriori* para outras, de acordo com o interesse e criatividade de cada pesquisador, conforme afirma Minayo (2008), ao refletir sobre o conceito e o papel de metodologia nas pesquisas em ciências sociais. Para a autora “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 22).

1.2.2 Análise quantitativa

Na segunda etapa da pesquisa, recorreu-se à análise quantitativa. Os dados quantitativos foram coletados a partir de um formulário por meio do software e ferramenta de pesquisa online gratuito chamado *Google Forms* e foram tabulados pelo Microsoft Office Excel for Windows. Os formulários ficaram disponíveis na internet e puderam ser respondidos pelos/as cursistas do GDE que apresentaram via plataforma EaD o Projeto Interventivo de Aprendizagem (PA) como atividade final do curso. Estes formulários foram enviados via e-mail cadastrado na base de dados do sistema do curso GDE e compilados de acordo com a Escala de Likert (GIL, 1999). Juntamente com o e-mail, contendo o link virtual para acessar o formulário, foi enviado também para cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo 1), conforme preconiza o Conselho de Ética e Pesquisa, através do Conselho Nacional de Saúde (CNS), Resolução nº 466 de 12 de

dezembro de 2012. O referido TCLE além de conter todos os itens obrigatórios exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/SD), trazia ao final de seu texto seguinte frase:

Estou suficientemente esclarecido(a) e dou consentimento para participar da pesquisa e, por isso, autorizo a seguir.

- Sim
- Não

Desta forma, o/a participante teve a liberdade de escolher em participar ou não da pesquisa, clicando com o mouse nas opções SIM ou NÃO. Esta opção de consentimento foi adotada devido ao fato dos/as participantes estarem localizados em diferentes municípios do estado do Paraná, sendo inviável o envio dos TCLE via correio, por correr o risco de não recebê-los de volta. E, até mesmo devido à inviabilidade do contato pessoal com os/as participantes considerando os custos que isto geraria a pesquisadora, bem como tempo hábil para realização da pesquisa, uma vez que seria necessário viajar para as cidades de origem dos/as participantes da pesquisa.

Considerando que este estudo utilizou diferentes métodos e de forma combinada, aliou-se a abordagem quantitativa à qualitativa e vice-versa. De acordo com a definição de Figueiredo (2007, p.95), a metodologia quali-quanti:

é um método que associa análise estatística à investigação dos significados das relações humanas, privilegiando a melhor compreensão do tema a ser estudado facilitando assim a interpretação dos dados obtidos.

A abordagem quantitativa foi realizada através da Escala de Likert e do estudo temporal *follow-up*, permitindo a "obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, por meio do questionário". Este tipo de escala é conceituada por Gil (1999, p.137) como escalas sociais, sendo "instrumentos construídos com o objetivo de medir a intensidade de opiniões e atitudes da maneira mais objetiva possível".

No entanto, a construção de escalas sociais envolve algumas dificuldades, devido à complexidade da natureza quantitativa. Podem ser apresentadas de diversas formas, consistindo basicamente "solicitar ao indivíduo pesquisado que assinale, dentro de uma série graduada de itens, aqueles que melhor correspondam à sua percepção acerca do fato pesquisado" (GIL, 1999, p. 137). Exemplo este que

pode ser conferido nas instruções de preenchimento do questionário que foi aplicado junto dos/as interlocutores/as desta pesquisa, conforme apêndice 1.

A Escala de Likert apresenta uma série de cinco proposições, das quais o interlocutor deve selecionar uma, dentre elas: concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda ou discorda totalmente. Em seguida se faz uma cotação das respostas que varia de modo consecutivo: +2, +1, 0, -1, -2 ou utilizando pontuações de 1 a 5, atentando quando a proposição for negativa, pois neste caso, a pontuação atribuída deverá ser invertida. De acordo com Gil (1999, p.146-147), a construção de uma escala do tipo Likert deve seguir os seguintes passos:

- a) Recolhe-se grande número de enunciados que manifestam opinião ou atitude acerca do problema estudado.
- b) Pede-se a certo número de pessoas que manifestem sua concordância ou discordância em relação a cada um dos enunciados, segundo a graduação: concorda muito (1), concorda um pouco (2), indeciso (3), discorda um pouco (4), discorda muito (5).
- c) Procede-se à avaliação dos vários itens, de modo que uma resposta que indica a atitude mais favorável recebe o valor mais alto e menos favorável o mais baixo.
- d) Calcula-se o resultado total de cada indivíduo pela soma dos itens.
- e) Analisam-se as respostas para verificar quais os itens que discriminam mais claramente entre os que obtêm resultados elevados e os que obtêm resultados mais baixos na escala total. Para tanto, são utilizados testes de correlação. Os itens que não apresentam forte correlação com o resultado total, ou que não provocam respostas diferentes dos que apresentaram resultados altos e baixos no resultado total, são eliminados para garantir a coerência interna da escala.

Já a expressão *follow-up* tem sido bastante usada por pesquisadores brasileiros, principalmente na área da saúde, e, especificamente na psicologia, como em estudos de caso e terapias. De acordo com Vieira e Saad Hossne (2001, p. 62-63), *follow-up* é definido como um “período de acompanhamento ou período de seguimento, relativos à pacientes, e às épocas em que isso será feito: por exemplo, toda semana, a cada 15 dias, todo mês”. No caso deste estudo, trata-se do período específico de dois anos após a conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola. No questionário (apêndice 1) aplicado aos/as egressos/as do curso GDE em questão, foram devidamente especificadas as questões relativas a esse período por meio do seguinte enunciado: *Follow-up após o período de 2 anos de conclusão do curso.*

Ressalta-se que as perguntas 5 a 19 do questionário correspondem a este período *follow-up* mencionado no estudo. As questões foram analisadas e codificadas inicialmente em forma de gráficos e tabelas, permitindo assim, a

visualização imediata da distribuição dos valores observados, destacando por meio de diagramas o número corresponde ao universo da pesquisa, conforme apresentados no quadro 1.

QUADRO 1 – TOTAL DE CURSISTAS INVESTIGADOS/AS E AMOSTRAGEM INICIAL

<p>n = 145 (número total de participantes que apresentaram o PA)</p> <p>a = 69 (número de participantes que responderam ao formulário)</p>
<p>A partir da seleção do subconjunto delimitado pelas respostas dos/as egresso/as, obteve-se a amostra (a=69), desconsiderando as respostas duplicadas.</p>

FONTE: A autora (2016).

Desta forma, o uso específico desta amostra de conveniência, reforça o valor científico do estudo, reunindo (a = 69), devido ao fato da pesquisadora ter fácil acesso a tais unidades amostrais, por meio da Plataforma de Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância (CIPEAD), que contém os dados dos ex-cursistas.

Considerando que a estatística fornece princípios e métodos para coleta, organização, resumo, análise e interpretação de dados, essa ferramenta também foi usada para apoiar e simplificar os dados oriundos da abordagem quantitativa. Conforme destacado no início desta seção, não há nesta dissertação, a pretensão de destacar apenas a metodologia quantitativa, e sim, de mesclá-la à qualitativa, atribuindo a cada uma delas significados, de acordo com cada fase do estudo, visando sempre o objeto, como cerne da questão para escolha mais adequada de cada abordagem metodológica, seus respectivos métodos e objetivos.

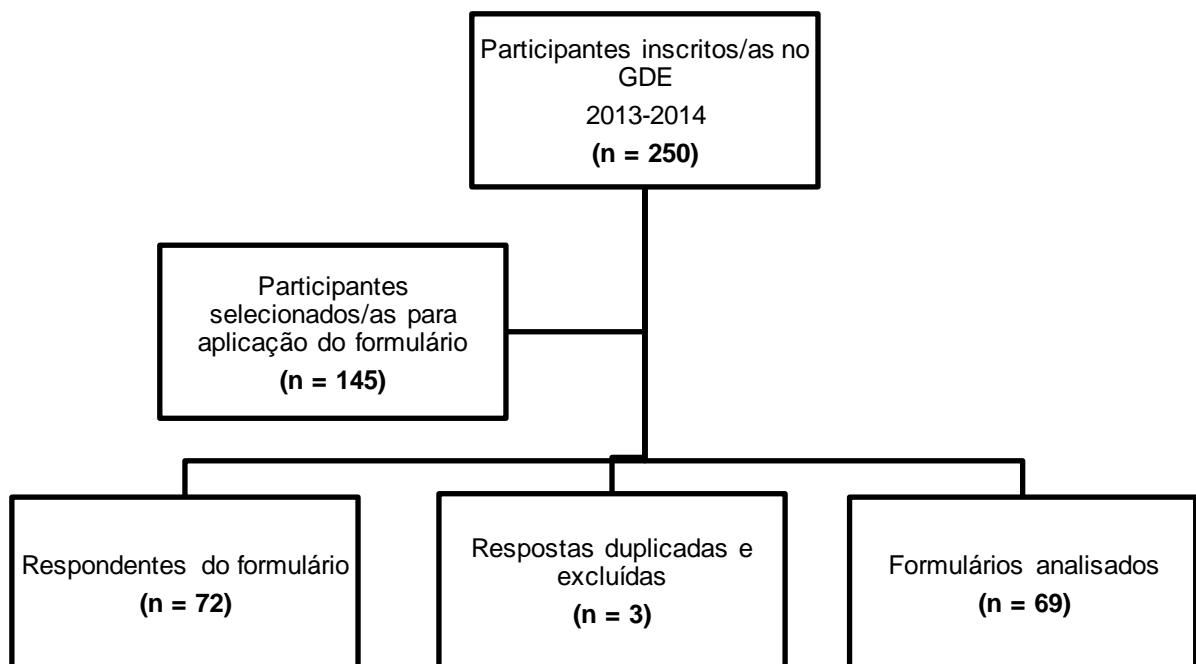
Na fase de coleta de dados, em que os formulários virtuais foram aplicados, optou-se pela metodologia quantitativa, para que no momento de análise e interpretação, se tornasse mais simples e claro possível a leitura dos dados que se transformaram em gráficos e tabelas, representando assim as variáveis quantitativas do estudo. As questões do formulário de pesquisa e o roteiro de entrevista foram elaboradas a partir da categorização feita previamente utilizando-se da leitura e organização dos Projetos Interventivos de Aprendizagem. A esta primeira fase dos estudos, denominada etapa inicial a metodologia de análise documental foi usada

como referência, permitindo a *posteriori* a preparação dos demais instrumentos de coleta de dados, visando sempre subsídios em busca de possíveis respostas aos objetivos da pesquisa.

Os formulários foram preparados cuidadosamente durante o período de um mês para que as questões pudessem indicar possíveis respostas ao problema de pesquisa e seus respectivos objetivos. Durante este período, o projeto de pesquisa que havia sido qualificado na academia, foi reportado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD), para análise, recebendo a devida aprovação sob o sob o CAEE: 54386016.2.0000.0102.

Foram formulados utilizando a ferramenta on-line *Google Forms*. Trata-se de formulários eletrônicos gratuitos que podem disparados via e-mails aos/as participantes, bem como ser respondidos diretamente pelo link que dá acesso ao formulário eletrônico. Respeitando os princípios éticos e legais do CEP/SD o período de aplicação da referida técnica ocorreu entre os meses de julho a setembro do ano de dois mil e dezesseis e se deu considerando os/as participantes, conforme organograma do quadro 2.

QUADRO 2 – DADOS DA PLATAFORMA CIPEAD – UFPR



FONTE: A autora (2016).

1.2.3 Análise qualitativa

Na terceira fase do estudo, a abordagem qualitativa também foi explorada por entendê-la como uma das mais adequadas para ajudar a codificar as entrevistas. Para a pesquisa qualitativa, Minayo, (2001, p. 22), apresenta a ideia de que este tipo de metodologia “responde a questões muito particulares”, assim como as reflexões dos/as cursistas durante as entrevistas.

Os dados qualitativos foram coletados a partir das entrevistas com os/as participantes do Curso GDE, e analisados por meio da triangulação de métodos conforme descreve Minayo (2005). A abordagem qualitativa será a utilizada nesta fase, pois:

"[...] trabalha-se com atitudes, crenças comportamentos e ações, procurando-se entender a forma como as pessoas interpretam e conferem sentido a suas experiências e ao mundo em que vivem. [...] compreender as relações, as visões e o julgamento dos diferentes atores sobre a intervenção na qual participam, entendendo que suas vivências e reações fazem parte da construção da intervenção e de seus resultados. Ou seja, acredita-se que exista uma relação dinâmica e inseparável entre o mundo real e a subjetividade dos participantes" (MINAYO, 2005, p. 82).

Os procedimentos relacionados à técnica da entrevista apresentados neste trabalho foram usados conforme data e hora marcados, mediante as devidas autorizações para a realização do contato com os/as interlocutores/as. Ao término da pesquisa, as entrevistas transcritas foram armazenadas em local seguro de posse somente da pesquisadora, e ficarão guardadas por um período de cinco anos.

Observa-se que as entrevistas passaram pelo critério de saturação, pois as concepções e sentidos atribuídos pelos/as participantes passaram a ter uma regularidade de apresentação, ou seja, as respostas começaram a ficar muito parecidas.

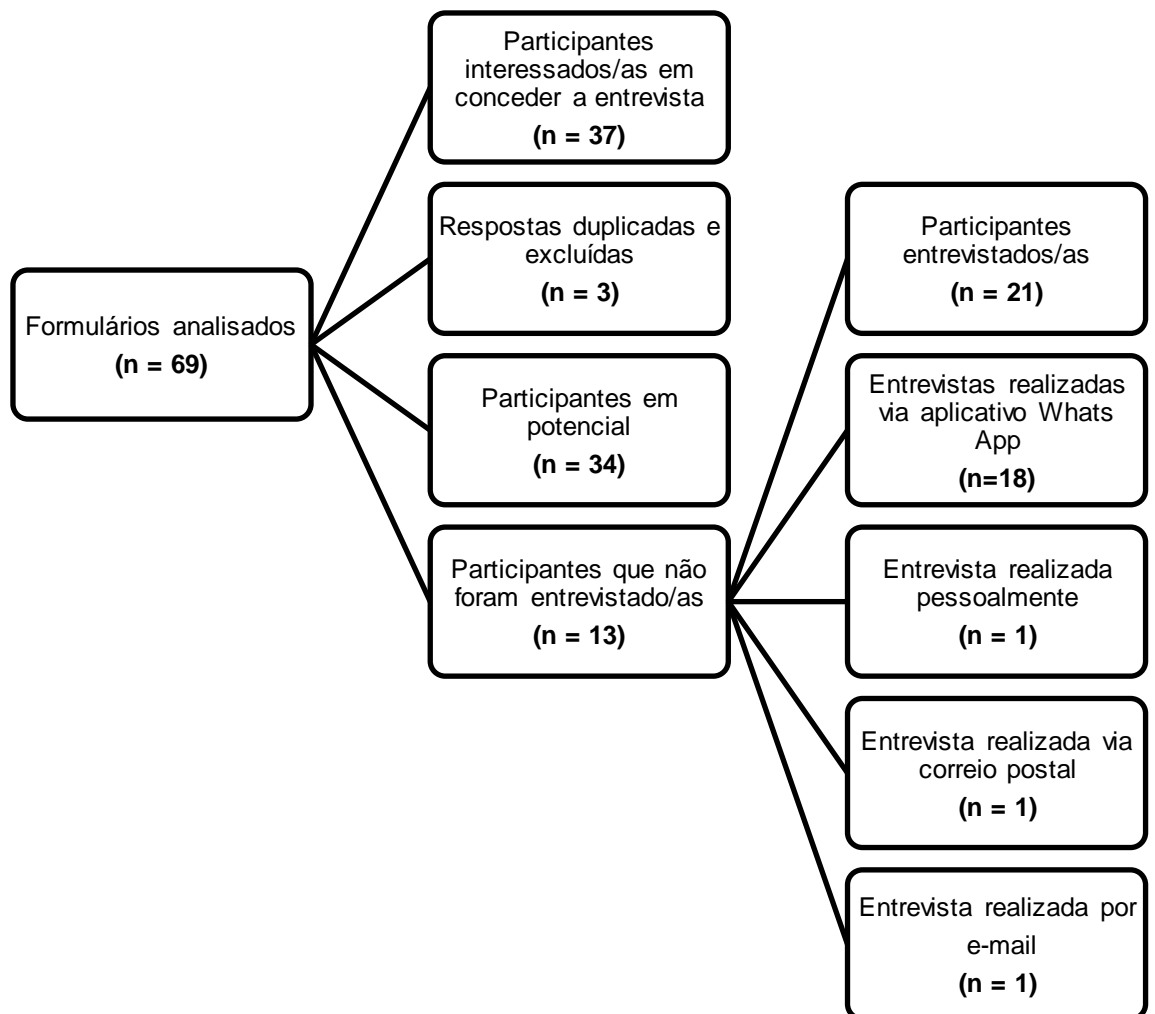
As entrevistas foram realizadas com aqueles/as participantes que sinalizaram já no formulário de entrevista o interesse em continuar participando voluntariamente do estudo. Tanto o formulário quanto a entrevista foram realizados respeitando as regras locais do CEP/SD, recebendo autorização legal para realização.

A vigésima pergunta do formulário abordava sobre uma possível disponibilidade dos/as participantes em conceder uma entrevista à pesquisadora. Em caso afirmativo o/a interessado/a deveria deixar seu e-mail e telefone com

código de área, para posterior contato. O código de área foi solicitado devido ao fato dos/as participantes do GDE serem oriundos de diferentes municípios do estado do Paraná. A opção pelas técnicas eletrônicas e virtuais de aplicação dos questionários/formulários e entrevistas se deu por este motivo, sabendo que a pesquisadora não teria tempo hábil de deslocar-se até os/as participantes de todas as localidades.

Destaca-se que de acordo com o total de formulários analisados (n=69), conforme apresentado no quadro 2, sinalizaram interesse em participar da entrevista um subtotal de trinta e sete cursistas (n=37), conforme apresentado no organograma do quadro3.

QUADRO 3 – TOTAL DE PARTICIPANTES DA ENTREVISTA



1.2.4 Triangulação de Métodos

A metodologia de Avaliação por Triangulação de Métodos, proposta por Minayo (2005), foi aplicada neste estudo por combinar a Análise Documental, às metodologias Qualitativa e Quantitativa. Ainda que, muitos autores considerem a análise documental como técnica e não método partiu-se do princípio de que este estudo em específico usaria esta abordagem como método, uma vez que foi primordial na primeira fase do estudo, conforme descrito na seção 1.2.1.

O fato de ter cursistas de todo o estado do Paraná como participantes da pesquisa, dificultou o trabalho da pesquisadora para aplicar os instrumentos de coleta de dados de forma pessoal e mais próxima. Desta forma, novas estratégias foram reinventadas em comum acordo com os orientadores do estudo, para que fosse possível coletar as informações necessárias.

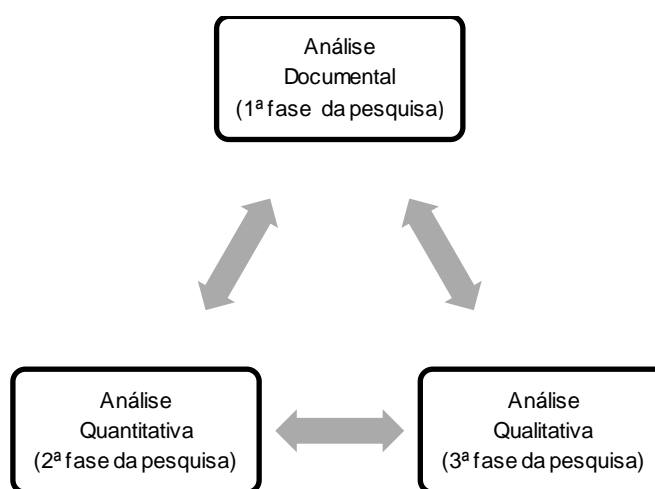
Apesar de utilizar-se dos dados disponibilizados na plataforma CIPEAD Moodle¹, da UFPR, onde os/as cursistas postaram suas atividades e interagiram por meio de fóruns, esta pesquisa utilizou-se também do estudo temporal *follow-up* para analisar especificamente o período de seguimento de dois anos após a conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Ou seja, a pesquisadora ouviu seus/as interlocutores buscando seus olhares após esse período de término do curso e não somente as impressões que tiveram durante a realização deste, focando assim, na efetivação da política pública de formação de docentes e nos/nas participantes como multiplicadores/as dessa política.

Ressalta-se que estudos anteriores a este, como a tese de doutorado de Maria das Dores Sampaio (2014) e a dissertação de mestrado de Osmar Arruda Garcia (2015), buscaram os fóruns e memoriais na plataforma CIPEAD para agregar às suas abordagens metodológicas. Estes pesquisadores usaram de informações específicas ao período de realização dos cursos GDE, na época em que produziram seus trabalhos, propostas diferentes as abordagens metodológicas conferidas neste estudo, mas igualmente fundamentais para a discussão e fomento das políticas públicas em gênero e diversidade na escola.

¹ *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* – um software livre de apoio à aprendizagem, que é executado em ambiente virtual. Esse programa permite a criação de cursos online, páginas de disciplinas, grupos de trabalhos e comunidades de aprendizagem.

As perguntas do formulário contemplavam questões abertas e fechadas. Dentre as fechadas, o método Escala Likert e a abordagem *follow-up* foram usados para aferir a precisão das respostas e do período de tempo. As questões 1, 2, 3, 4, 18 e 19 do formulário focavam mais os aspectos quantitativos da pesquisa e foram colacionadas à survey realizada anteriormente nos anos 2013-2014 pelos coordenadores do curso GDE. O quadro 4 esquematiza a adaptação da triangulação de métodos utilizada na pesquisa.

QUADRO 4 – MODELO DE TRIANGULAÇÃO DE MÉTODOS



FONTE: A autora, adaptado de Minayo (2005).

1.3 Estrutura da dissertação

Além da introdução e da descrição metodológica adotada, esta dissertação estrutura-se em três partes: fundamentação teórica, resultados e considerações finais. A primeira delas foi organizada em cinco seções, apresentando em cada uma delas conceitos teóricos que ajudam a orientar o/a leitor/a em relação ao tema diante do contexto histórico, educacional e político. Na primeira seção, são abordadas as definições sobre o que é política, como ela se torna pública e de que forma são incluídas as temáticas sobre gênero no âmbito educacional, devendo ser vistas assim, como políticas educacionais em prol das “minorias sociais” e “minorias políticas”: mulheres, gays, lésbicas, negros/as, indígenas, pessoas com deficiência,

entre outros/as. A segunda seção discorre sobre o curso GDE e amplia o debate a nível nacional, considerando que este curso é caracterizado como uma das políticas públicas de fomento a divulgação do tema e formação de docentes da rede pública de ensino no Brasil.

Em seguida, na terceira seção, o conceito gênero é abordado, conceituando-o desde seu surgimento, no contexto histórico dos movimentos feministas da década de 1970 até o aparentemente inalcançável contexto escolar, permeado por normas, regras e controles. Logo em seguida, na quarta seção, gênero é debatido juntamente com o conceito de diversidade, destacando que a escola é o território em que diferenças e diversidades desembocam e mostram sua cara. Nesta seção, o/a leitor/a é lavado/a à refletir sobre a definição de cada uma dessas palavras (diferença – diversidade) e a descobrir que elas não são sinônimas no contexto escolar, apesar de parecidas.

Por fim, a quinta seção da fundamentação teórica relaciona a tão sonhada equidade de gênero aos desafios do desenvolvimento sustentável, e, sobretudo humano a partir dos ideais propostos pelo Nobel de Economia Amartya Sen. A abordagem apresenta que não é possível haver desenvolvimento de um Estado-Nação sem que haja respeito, tolerância e principalmente equidade, e que o desenvolvimento não deve estar atrelado única e exclusivamente ao crescimento econômico de um país, e sim num processo de expansão das liberdades.

Após as seções apresentadas na fundamentação teórica, a dissertação traz na sequência os resultados angariados sob a lente de cada abordagem metodológica, instrumentos de coleta de dados e objetivos utilizados em cada fase da pesquisa. Finda por meio das considerações finais, ponderando que os achados são apenas levantamentos iniciais para a elaboração de novos estudos e aprofundamentos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO DO GÊNERO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

"Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo da riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas em andaimes" Manifesto dos Pioneiros (1932).

Abra-se esta seção trazendo um trecho do Manifesto dos Pioneiros² da década de 1930 para elucidar a atualidade dessa carta. Relaciona-se seu conteúdo às políticas públicas educacionais discutidas neste estudo, abordando a Educação como ferramenta primordial para o desenvolvimento de um país.

As políticas públicas foram formuladas no formato de direito subjetivo do cidadão e dever do Estado a partir da Constituição Federal em 1988, em que o Estado passa a ter seu campo de ação definido no tocante às políticas econômicas e sociais. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2008, p. 102), "as políticas públicas têm sua origem nas relações de força de uma sociedade que, em embates constantes, formará o conjunto de decisões tomadas no interior do Estado". Observa-se que a criação da Carta Constituinte de 1988 surge em meio aos embates entre os movimentos sociais, que se fortaleceram devido ao contexto de abertura democrática e dos interesses da esfera estatal em manter a ordem e garantir o acúmulo do capital, conforme destaca a autora:

² O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova discorre sobre o movimento proposto por intelectuais da época que reivindicavam pela renovação do sistema educacional brasileiro. Este movimento ficou historicamente conhecido pelas três vertentes que se entrelaçavam: a pedagógica, a ideológica e a política (VIDAL, 2013).

Compreendida como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, as políticas sociais surgiram apenas a partir de pressões dos movimentos populares do século XIX. Elas foram implantadas como forma de respostas ainda que incipientes, aos problemas inerentes à “questão social” (OLIVEIRA, 2008, p.106).

A área temática das políticas públicas é interdisciplinar por natureza, o que acaba conferindo simultaneamente força e riscos de fragmentação, dada a dificuldade em construir patamares teóricos comuns de discussão entre as diferentes disciplinas e campos do conhecimento. A coletânea “A política pública como campo multidisciplinar”, surgiu de um fórum realizado em Recife no ano de 2010, organizado pela Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP), em que reuniu especialistas em políticas públicas, apresentando-as a partir das lentes da Ciência Política, Sociologia, Antropologia, Administração Pública, História, Psicologia Social, Direito, Demografia e Relações Internacionais. As áreas setoriais de políticas como a saúde e educação que são apresentadas e discutidas nesta dissertação, não foram incluídas, pois os organizadores da coletânea acreditam que elas são responsáveis por mobilizar quase sempre as teorias e enquadramentos importados das disciplinas já citadas.

A literatura nacional sobre políticas públicas começou a ser divulgada, a partir dos anos de 1980, no cenário da redemocratização, incentivando pesquisadores/as a repensar o Brasil e o Estado. A partir de então, a temática vem ganhando destaque como indicam os trabalhos produzidos nesse período e os recém criados cursos universitários destinados à gestão pública.

No entanto, pesquisar e atuar de forma interdisciplinar é um dos grandes desafios da modernidade, visto que há muitas “diferenças culturais envolvidas nesse tipo de trabalho, além dos diferentes métodos e/ou objetivos que pautam as pesquisas, no interior das disciplinas como entre elas” (FARIA, 2013, p.13). A reflexão de Faria (2013), em tom de crítica, apresenta uma relação de incentivos e constrangimentos à pesquisa interdisciplinar, conforme destacado nos quadros 5 e 6, respectivamente.

QUADRO 5 – INCENTIVOS À PESQUISA INTERDISCIPLINAR

- A criação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 2008, de uma grande área multidisciplinar, que hoje abriga as áreas interdisciplinar; ensino de ciências e matemática; materiais e biotecnologia. Dentro da área interdisciplinar foram criadas as subáreas meio ambiente e agrárias; engenharia/tecnologia/gestão; saúde e biológicas; e sociais e humanidades.
- A criação de novos programas de pós-graduação centrados na pesquisa interdisciplinar, bem como a redefinição de linhas de pesquisas de programas mais antigos. Segundo a Capes, a grande área multidisciplinar, é hoje, aquela que mais cresce. Apenas no ano de 2010, “mais de 200 propostas de novos cursos de pós-graduação interdisciplinares foram recebidas pela Capes”. E aqui, faz-se uma observação da contribuição do programa de pós-graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável, o qual esta dissertação de mestrado foi submetida, que também se enquadra como interdisciplinar em sua grade curricular.
- O foco, cada vez mais presente também no Brasil, na aplicação do conhecimento, no seu entorno para a sociedade e na vinculação entre pesquisa e desenvolvimento. Tal ênfase deve, sem dúvida, ser pensada como um incentivo à pesquisa interdisciplinar.

FONTE: Carlos Aurélio Pimenta de Faria (2013, p. 14).

QUADRO 6 – CONSTRANGIMENTOS À PESQUISA INTERDISCIPLINAR

- O fato de serem escassas no país as linhas de financiamento especificamente destinadas à pesquisa interdisciplinar. Recorde-se, por exemplo, o fato de os recursos do Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (Pronex) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do seu sucessor, os Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT), também do CNPq, terem priorizado o trabalho em rede, ou interinstitucional, mas não a investigação interdisciplinar.
- O fato de o mecanismo utilizado pela Capes para avaliação da qualidade da produção bibliográfica dos pesquisadores brasileiros, o Qualis Periódico, ainda não ser unificado. O Qualis “afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos”. Contudo, o mesmo periódico, ao ser classificado por mais de uma área do conhecimento, normalmente recebe avaliações diferentes, não raro muito discrepantes. Isto deve ser considerado como um desincentivo à interdisciplinaridade, porque um pesquisador que busque divulgar a sua produção acadêmica em um periódico “de outra área” estará, quase automaticamente, contribuindo para que a sua própria produção e da instituição à qual ele está vinculado tenham um peso relativo menor.
- Ainda que este não seja, propriamente, um constrangimento, deve-se destacar, também, o fato de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que rege os sistemas de ensino do país, ter sido omissa no que diz respeito ao trabalho interdisciplinar. Perdeu-se, assim, uma oportunidade importante de fomentá-lo.

FONTE: Carlos Aurélio Pimenta de Faria (2013, p. 14-15).

Partindo deste mesmo pensamento, Marta Arretche (2003), escreveu um dossiê à Revista Brasileira de Ciências Sociais, atrelando o aumento dessa discussão às recentes mudanças da sociedade brasileira.

O intenso processo de inovação e experimentação em programas governamentais – resultado em grande parte da competição eleitoral, da autonomia dos governos locais, bem como dos programas de reforma do Estado –, assim como as oportunidades abertas à participação nas mais diversas políticas setoriais – seja pelo acesso de segmentos tradicionalmente excluídos a cargos eletivos, seja por inúmeras novas modalidades de representação de interesses – despertaram não apenas uma enorme curiosidade sobre os “micro” mecanismos de funcionamento do Estado brasileiro, como também revelaram o grande desconhecimento sobre sua operação e impacto efetivo. Paradoxalmente, essas novas questões da agenda política brasileira constituem também um problema para o desenvolvimento da agenda de pesquisa em políticas públicas (ARRETCHE, 2003, p.7-8).

Acredita-se que as políticas públicas deveriam então, ser originadas a partir do tripé: analistas acadêmicos, gestores governamentais e tomadores de decisões. Desta forma, uma disciplina não estaria em detrimento de outra, e as políticas públicas seriam criadas a partir dos olhares de todos/as os/as interessados/as, lembrando da importância dos “burocratas do nível da rua” (Lipsky, 1980), que envolvem aqueles/as que estão na linha de frente dos problemas sociais e recebem continuamente as diferentes demandas oriundas das áreas da saúde, educação, assistência social, considerando que a ação desses agentes (enfermeiros/as, professores/as, assistentes sociais, entre outros/as), são relevantes para o sucesso e aplicação dessas políticas públicas.

De acordo com Farah (2013, p. 125), considerando uma (re)definição do campo de políticas públicas no Brasil, sua própria denominação constitui uma questão central, “o fórum informal que articula pesquisadores de diversas instituições tem utilizado provisoriamente a expressão ‘campo de públicas’.”

O “campo de públicas” é uma expressão que vem sendo usada no Brasil há pouco mais de uma década, por coordenadores/as, professores/as, alunos/as e egressos dos cursos e graduação em Administração Pública, Gestão Pública, Políticas Públicas, Gestão de Políticas Públicas e Gestão Social. Refere-se ao campo multidisciplinar de formação acadêmica, científica e profissional de nível superior, assim com o da pesquisa científica, comprometido com o aperfeiçoamento

democrático e republicano. Para Marchetti, (2013, p.12), o campo de públicas tem como objetivo:

[...] formar profissionais, gerar conhecimentos, desenvolver e difundir metodologias e técnicas, propor inovações sociais e promover processos que contribuam para o aperfeiçoamento da esfera pública, qualificação e melhoria da ação governamental e intensificação e ampliação das formas de participação democrática da sociedade civil na condução dos assuntos públicos. Compreende tanto as ações do governo quanto as de outros agentes públicos não governamentais, sobretudo as organizações da sociedade civil.

Diante das definições apresentadas, retoma-se a importância da inclusão do gênero como política pública ao sistema educacional brasileiro, visando preparar e formar os/as profissionais, multiplicando os conhecimentos adquiridos em cursos de formação docente como o GDE, para que o processo de formulação e aplicabilidade de uma política pública aconteça de forma democrática, envolvendo os diversos setores da sociedade.

Ainda de acordo com Marchetti (ibidem),

a consolidação democrática no país criou oportunidades para o aperfeiçoamento das relações entre o Estado e a sociedade e a estabilidade das instituições permitiu que avançássemos em terrenos poucos explorados no passado. Entendo as políticas públicas como o “Estado em ação”, na já clássica definição de Jobert e Muller (1987), essa área das Ciências Sociais é típica de um momento em que o nível de complexidade dos problemas enfrentados pelo poder público cresce na mesma velocidade com que crescem as pressões por transparência, eficiência e responsabilidade de suas ações.

A urgência pela transparência, eficiência e responsabilidade das ações governamentais, faz com que cada vez mais outros setores da sociedade se envolvam no tocante às políticas públicas. E estas pressões são fundamentais para que a democracia seja de fato instituída no país, e que novas oportunidades sejam oferecidas aqueles/as que estão na ponta dos problemas sociais, como é o caso dos docentes pesquisados neste estudo.

Revisitando algumas das políticas públicas com o objetivo de buscar as relações entre gênero e Educação, voltadas principalmente aos espaços escolares como propagadores de ações afirmativas junto aos/as educandos/as, constata-se que alguns avanços foram conquistados. Dentre estes programas, diretrizes e legislações destacam-se: o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); que preveem a instituição dos temas

transversais no currículo (educação sexual ou orientação sexual); o Fascículo sobre o tema transversal *Orientação Sexual* (1997), que adentrou com a discussão sobre sexualidade nas escolas; os RCNEIs – Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998); o Programa Brasil sem Homofobia (2004) e na sequência o Projeto Escola sem Homofobia (2004); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009); e a criação da SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nesta secretaria, desde 2008, havia o fomentando do GDE para todas as instituições públicas de ensino superior que desejassem ofertar o curso para formação de profissionais da educação básica em temas específicos de gênero e diversidade.

No cenário nacional atual, destaca-se a SECADI, como secretaria fundamental dentro do MEC responsável pela organização, divulgação e manutenção do GDE em todo o país. Para a SECADI, a educação não pode se separar, nos debates, de questões como desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável. Traz uma agenda que contempla questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual; educação ambiental e sustentabilidade; escola e proteção às crianças e adolescentes; saúde e prevenção; diversidade étnico-racial; políticas afirmativas para afrodescendentes e populações indígenas; educação especial; educação para as populações do campo; qualificação profissional e mundo do trabalho; democracia, direitos humanos, justiça e paz mundial. Na mesma direção, a compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade são dimensões fundamentais ao processo educativo.

Quanto ao Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014 pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e que prevê metas da educação básica até a pós-graduação para serem atingidas nos próximos dez anos, estipula que os estados e municípios elaborem os próprios planos locais. O PNE, fruto da 11ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), do Ministério da Educação, previa inicialmente debater nas escolas as questões de gênero, porém, acabou sendo sancionado sem a inclusão dessa temática. Doze estados, traziam em seus textos originais trinta e cinco referências às questões de gênero, com palavras e termos que foram rejeitados pelo Congresso, entre os quais destacam-se: Gênero, Identidade de Gênero, Ideologia de Gênero, Diversidade Sexual, Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Homofobia e Orientação Sexual. Quais seriam as razões que levaram o Congresso a não permitir a visibilidade destas questões

junto às nossas crianças e adolescentes? Estaria novamente a sociedade, legitimando as relações de assimetria sobre as minorias sociais, que na visão hegemônica de poder não devem ter voz para não fomentar o debate, a criticidade e a liberdade de escolha nos espaços escolares?

Pelo levantamento e análise das políticas públicas já destacadas, verifica-se que profissionais da educação têm respaldo, ancorado nas legislações, deliberações, parâmetros curriculares, projetos, programas e secretarias, mas que não bastam ratificações no papel sem participação social, para que estas políticas tenham êxito. De acordo com Luz (2009, p. 196):

Essa participação evolve os processos de elaboração, possibilitando que as reais necessidades da população sejam contempladas, a fiscalização sobre a implementação, que tem por atribuição verificar se seus objetivos estão sendo atingidos e se os recursos públicos estão sendo utilizados de forma adequada. [...] A avaliação contribui ainda para evitar que nossas políticas possam cometer os mesmos equívocos detectados em políticas já implementadas, melhorando a sua eficácia e melhor contribuindo para a justiça social.

No nível local, iniciativas como a das Universidades Federal do Paraná – (UFPR) Setor Litoral em 2007 e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), são importantes para contribuir na formação da comunidade escolar da Rede Municipal de educação de Curitiba e região metropolitana e de Matinhos no litoral do Paraná, em relação à temática “gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola” (CARVALHO, CASAGRANDE & LUZ, 2009, p. 11). Por intermédio dos grupos de estudo relacionados à diversidade de gênero, multiplicaram o conhecimento junto de professores/as e funcionários/as das escolas de educação básica das localidades mencionadas, através de pesquisadores/as engajados/as com estudos e pesquisas relacionadas à temática. Considerando a urgência do debate, Sierra e Signorelli, (2014, p. 9-10), propõem através de fundamentos teóricos e políticos o “combate às formas de opressão e violência de gênero/sexuais que massacram multidões de corpos que não se ajustam ao processo normalizador que se impõem em nossa contemporaneidade”.

Assim como as iniciativas destacadas, outros municípios brasileiros carecem de ações educativas com foco na mobilização de diferentes atores e atrizes envolvidos/as no desenvolvimento humano de crianças e adolescentes. Se nada for feito, no futuro farão parte desse contexto predominantemente excludente e

determinista das relações entre homens e mulheres. Por outro lado, podem fazer a diferença se forem devidamente (in)formados/as sobre como se dão esses processos nos espaços escolares. Desta forma, teremos um desenvolvimento humano e sustentável atrelado às instâncias da sociedade civil e às ações de governança, gerando solidariedade, respeito e equidade entre as pessoas e suas relações de convivência, sejam em espaços públicos ou privados.

2.2 O CURSO GDE E A AMPLIAÇÃO DO DEBATE

Estamos conscientes de que o “Curso Gênero e Diversidade na Escola” tem um enorme desafio pela frente. Entretanto, longe de nos desestimular, a realidade nos encoraja a dar este importante passo, para que um dia seja possível afirmar que, assim como nosso país, a escola brasileira é uma escola de todos/as. Estamos certos/as de que incorporar o debate de Gênero e Diversidade na formação de professores/as que trabalham com crianças e jovens é o caminho mais consistente e promissor para um mundo sem intolerância, mais plural e democrático. Formar educadores/as é apenas o primeiro passo.

(Nilcéa Freire e Edson Santos, respectivamente ex-ministros da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial).

Considerado como uma experiência inédita de formação de profissionais de educação à distância nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, o curso GDE, consolidou-se no ano de 2006, como resultado de uma articulação entre diversos ministérios do Governo Brasileiro, a saber: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM/PR), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)³, British Council⁴ e Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ).

A oferta do curso enquadra-se numa ação de política pública educacional voltada ao enfrentamento, ao preconceito e à discriminação histórica de grupos

³ As políticas públicas da SECADI priorizam o fortalecimento da educação, destacando-se as atuais Resoluções do Conselho Nacional de Educação, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, orientando a construção de um sistema educacional inclusivo, que garanta o direito universal de acesso à escolarização e assegure, como parte integrante desse direito, o respeito e a valorização da diversidade humana, social, cultural, ambiental, regional e geracional.

⁴ Órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura.

minoritários – negros, indígenas, mulheres, homossexuais, entre outros. A intenção era que a partir deste tipo de iniciativa, professoras, professores e demais profissionais da educação pudessem fortalecer o papel que exercem como promotores/as da cultura de respeito a garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo assim, para que a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos, e sim, um espaço de promoção de valorização das diversidades que enriqueçam a sociedade brasileira, vislumbrando um mundo mais tolerante, plural e democrático.

Inicialmente, em sua versão piloto, o curso foi oferecido em seis municípios (Porto Velho - RO, Salvador - BA, Maringá- PR, Dourados - MS, Niterói – RJ e Nova Iguaçu - RJ), disponibilizando um total de 1.200 vagas, sendo duzentas para cada município. Desde 2008, o projeto piloto passou por uma série de adequações no sentido de aprimorar o material didático, e o curso GDE começou a ser oferecido por meio de edital da SECAD/MEC para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do país que quisessem ofertá-lo pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), passando assim, a integrar a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do MEC, visando à implementação de um programa de oferta de cursos de formação para professores/as e profissionais da educação para a diversidade.

O objetivo do projeto era contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino, tratando articuladamente de três questões: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual. Partiu-se da concepção de que os processos discriminatórios têm especificidades e relacionamentos que precisam ser analisados à luz dos direitos humanos, para que nenhuma forma de discriminação fosse tolerada, na escola ou fora dela, conforme destacam Heilborn e Carrara (2009, p.13):

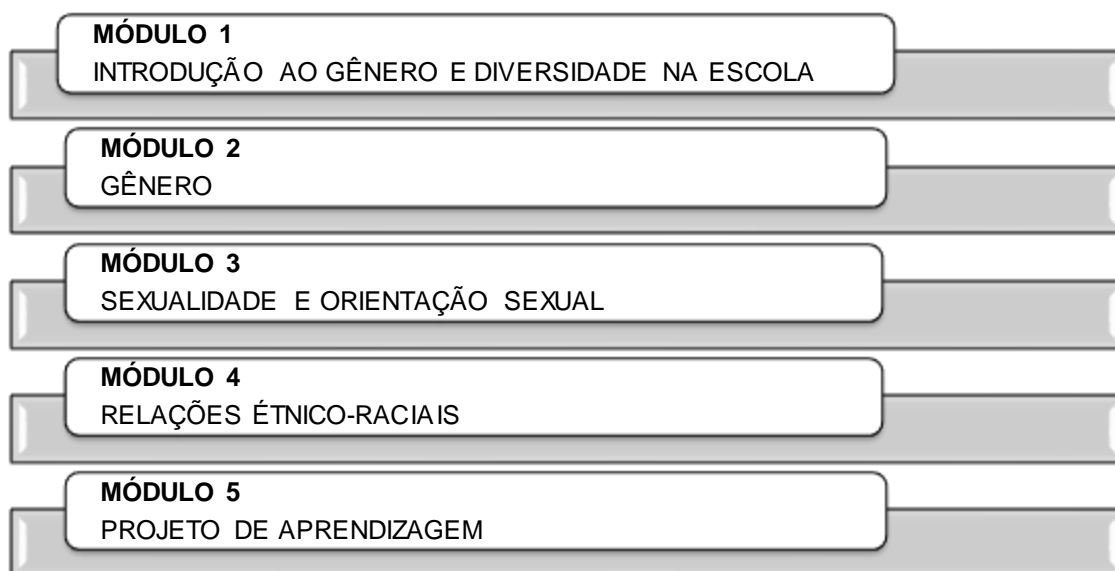
A proposta do curso é contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino, promovendo uma compreensão integral e transversal dessas problemáticas. O curso parte da concepção de que, embora possuindo especificidades, os processos sociais de estigmatização e discriminação baseados no gênero, raça e sexualidade, articulam-se de modo complexo e necessitam de uma abordagem conjunta. Precisam, em especial, ser analisados à luz dos direitos humanos, para que os preconceitos possam ser combatidos na escola e fora dela.

O curso GDE ofertado pela UFPR Setor Litoral, no ano de 2013 teve como sede o Polo de Matinhos – PR, recebendo inicialmente 250 (duzentas e cinquenta)

inscrições. Como esta pesquisa objetivou analisar e refletir sobre os desdobramentos da política pública de formação em GDE, a partir da aplicabilidade/continuidade das ações dos/as egressos/as nos locais de atuação profissional após o período de dois anos de conclusão do curso, fez-se um recorte. Considerou-se exclusivamente o total de 145 (cento e quarenta e cinco) cursistas, ou seja, aqueles/as que concluíram a atividade final, que tinha como principal objetivo, relatar de forma concisa, a concepção do PA, a execução da ação prática e comentar os principais resultados encontrados.

Ressalta-se que o curso GDE da UFPR em análise neste estudo possuía uma carga horária de 200 (duzentas) horas, sendo 40 (quarenta) delas presenciais e 160 (cento e sessenta) de ensino na modalidade à distância, através de um ambiente colaborativo de aprendizagem, adaptado especialmente para o projeto pedagógico do curso. O quadro 7 apresenta como os módulos do curso foram organizados para cumprir os conteúdos propostos.

QUADRO 7 – ORGANIZAÇÃO DOS MÓDULOS DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO
GDE – UFPR LITORAL



FONTE: Plataforma CIPEAD *Moodle* (2013).

A dinâmica interativa acontecia no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em formato de fórum de discussão das temáticas, e o conteúdo dos módulos do curso ficava disponível em versão impressa e online na plataforma *Moodle*, tendo uma equipe pedagógica composta por professores/as, tutores/as, supervisores/as,

acompanhando e auxiliando no desenvolvimento das atividades, conforme organograma da figura 1.

FIGURA 1 – FLUXO DE ATENDIMENTO DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO GDE – UFPR LITORAL



FONTE: A autora, adaptado de Marcos Signorelli (2016).

Após a finalização do curso de aperfeiçoamento e devido a demanda por uma continuidade nos estudos por parte dos/as participantes, se deu início então, ao curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola⁵ através de cinco polos: Blumenau e Itajaí no estado de Santa Catarina, Itambé e Lapa no estado do Paraná e Jambé em São Paulo. No quadro 8 encontram-se os módulos da Especialização em GDE e sua respectiva carga horária, conferindo visibilidade à continuidade da política pública em GDE. No entanto, retoma-se que este estudo focou apenas os egressos do curso de Aperfeiçoamento, já que a Especialização da UFPR foi conduzida entre os anos de 2014 e 2016.

⁵ Para saber mais consulte o estudo realizado pelos pesquisadores Clóvis Wanzinack e Marcos Signorelli (2015).

QUADRO 8 – ORGANIZAÇÃO DOS MÓDULOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO GDE

MÓDULO 1 INTRODUÇÃO AO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (30h)
MÓDULO 2 SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL (30h)
MÓDULO 3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (30h)
MÓDULO 4 VIOLÊNCIA E <i>BULLYING</i> (30h)
MÓDULO 5 SAÚDE COLETIVA (30h)
MÓDULO 6 DIVERSIDADE E INCLUSÃO (30h)
MÓDULO 7 GÊNERO (30h)
MÓDULO 8 ESTUDOS AVANÇADOS EM GÊNERO E SEXUALIDADE (30h)
MÓDULO 9 METODOLOGIA DA PESQUISA (60h)
MÓDULO 10 METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR (60h)
MÓDULO 11 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

FONTE: Plataforma CIPEAD *Moodle* (2013).

Em consonância com o debate, considera-se relevante e de grande contribuição social sobre políticas públicas, o estudo desenvolvido por Nelly Stromquist (1996), em que a pesquisadora americana descreve o caráter e os objetivos das políticas públicas educacionais de gênero de países desenvolvidos⁶ (Suécia, Austrália, Dinamarca, Alemanha, Reino Unido, Estados Unidos, França, Itália, Espanha, Canadá e Hungria), e explica até que ponto se empenham em promover mudanças significativas do sistema educacional. Sua pretensão foi fornecer uma apreciação comparativa das políticas públicas de gênero na educação,

⁶ Apesar do referido estudo basear-se em países desenvolvidos, outros quatro países em desenvolvimento também foram envolvidos, dentre eles: Argentina, Burkina Faso, Sri Lanka, Uruguai, Coreia do Sul e Zimbábue. No entanto, os problemas apontados são muito similares as nossas demandas nacionais.

tanto as internas como as de outros países, documentando a gama de significações e compreensões que tem caracterizado as políticas públicas de gênero sobre a igualdade educacional, oferecendo explicações para as conquistas das mesmas.

Segundo Stromquist (1996, p.27):

em português tanto o termo *policy* ou *policies* quanto o termo *politic* ou *politics* são traduzidos pelo termo *política* ou *políticas*. Em inglês, os termos tem acepções diversas, embora sua origem etimológica seja originalmente a mesma. *Politic* ou *politics* significa a arte ou a ciência de governar, regulando e controlando os homens que vivem em sociedade, ocupando-se da organização, administração e direção de unidades políticas, como nações e Estados. No caso de *policy* ou *policies* o sentido é o de um método ou curso de ação definido e selecionado – seja por instituições, grupos, indivíduos ou governos – entre diferentes alternativas e à luz de determinadas condições, para determinar decisões presentes ou futuras. Essas decisões específicas, ou o conjunto de decisões, carregam consigo as ações relacionadas à sua implementação. O conceito engloba também o sentido de um programa projetado que consiste de duas partes: os objetivos a atingir e os meios necessários para atingi-los. Esses meios seriam a formulação da política. A tradução mais correta seria, portanto, *política pública*, considerando-se que cada política implica sua própria estratégia.

A autora faz uma crítica de que não existe um consenso dentro do movimento feminista⁷ em relação ao papel do Estado nas relações de gênero, pois as demandas de mulheres são diferentes de acordo com a classe social, econômica e/ou política. Por exemplo, as reivindicações de mulheres da periferia de uma capital não são as mesmas de mulheres de classe média que frequentam escolas ou lutam por igualdade salarial. São essas desigualdades oriundas das diferentes demandas em todo o mundo, que fazem o movimento de mulheres pleitear por suas demandas ao longo destas quatro décadas desde o início do debate da categoria gênero.

Para Stromquist (1996), uma espécie de classificação com embasamento no nível de transformação social pretendido pelas leis, identifica três tipos de legislação, conforme quadro 9.

⁷ Movimento social e político de defesa de direitos iguais para mulheres e homens, tanto no âmbito da legislação (plano normativo e jurídico), quanto no plano da formulação de políticas públicas que ofereçam serviços e programas sociais de apoio a mulheres (LIVRO DE CONTEÚDO, 2009, p.43).

QUADRO 9 – TIPOS DE LEI PROPOSTOS POR NELLY STOMQUIST

- Leis de coerção — as ativadas para prevenção no caso de ocorrer ou de continuar ocorrendo qualquer discriminação sexual (o aspecto “vara de marmelo” da lei);
- Leis de apoio — as criadoras de organismos para promover ou monitorar a implementação de novas práticas (isto é, criação de comissões e unidades compostas por mulheres e ministérios encarregados de assuntos femininos, etc.)
- Leis de construção — as promotoras de incentivos para novas práticas nas instituições educacionais, relacionadas a desenvolvimento de programas e cursos, treinamento de professores, maior número de bolsas de estudo para mulheres, etc. (o aspecto “isca” da lei).

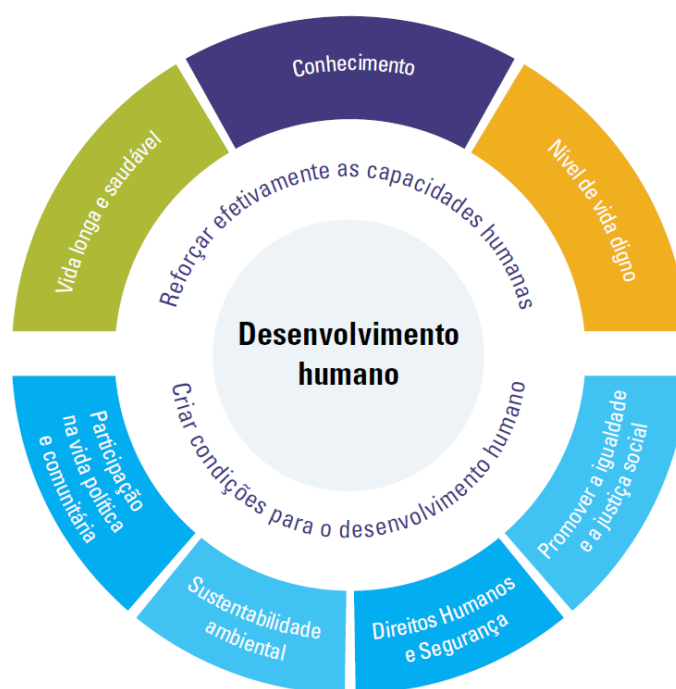
FONTE: Adaptado de acordo com Daniela Auad (2015)

Assim, em se tratando de políticas públicas de gênero, Stromquist (1995, p.6), ainda considera que podem ser de três tipos:

[...] as de enfoque genérico contra discriminação (cobrindo todas as áreas, não apenas a da educação), as específicas para a área educacional, mas referindo-se às mulheres apenas por implicação nas mencionadas políticas, e as que se referem especificamente à educação das mulheres. As genéricas contra a discriminação são, obviamente, coercitivas por natureza. As específicas para a área educacional e as enfocadas nas mulheres em especial podem ser de coerção, de apoio ou construtivas.

Desta forma, verifica-se que os apontamentos de Stromquist, vão de encontro com a política pública de formação do GDE, e apresenta-se para a discussão o infográfico da figura 2, com as dimensões do desenvolvimento humano, propostas pelo Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH 2015). Posteriormente, a quinta seção da fundamentação teórica trará ao debate, a relação entre a tão sonhada equidade de gênero aos desafios do desenvolvimento sustentável, e, sobretudo humano. Desta forma, os dados ilustrados na figura 2, despertam a discussão, no que tange às políticas públicas de gênero.

FIGURA 2 – DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO



FONTE: Relatório do Desenvolvimento Humano (2015).

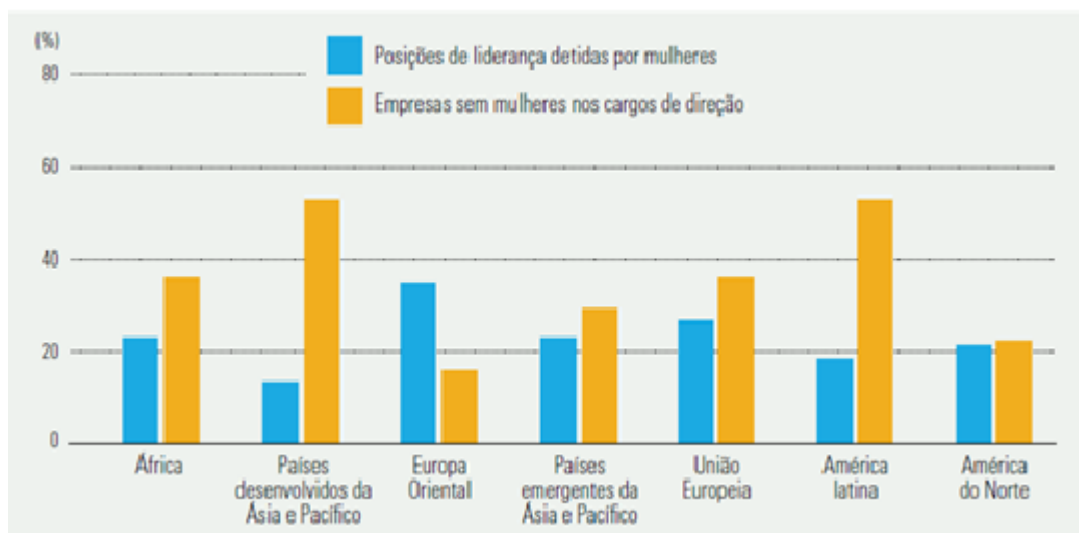
Ao se tratar de desenvolvimento humano, os resultados costumam se apresentar de forma desigual ano após ano. O Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD) publica anualmente o Índice de Desenvolvimento Humano⁸ (IDH), através do RDH, em sua última publicação (2015), intitulada “O Trabalho como Motor para o Desenvolvimento Humano”, não foi diferente.

De acordo com o estudo de 2015, as mulheres de todo o mundo ganham menos que vinte e quatro por cento do que os homens e ocupam apenas vinte e cinco por cento dos cargos administrativos e de gestão no mundo empresarial, sendo que trinta e dois por cento das empresas não tem mulheres em cargos de responsabilidade. As mulheres ocupam apenas vinte e dois por cento dos mandatos nas câmaras únicas ou nas câmaras baixas dos parlamentos nacionais. A figura 3

⁸ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um índice que serve de comparação entre os países, com o objetivo de medir o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida oferecida à população (RDH, 2014).

extraída do RDH 2015, traz a representação das mulheres em cargos de topo nas empresas, classificadas por regiões mundiais.

FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES EM CARGOS DE TOPO NAS EMPRESAS, POR REGIÕES MUNDIAIS EM 2015



FONTE: Relatório do Desenvolvimento Humano (2015).

Os valores nacionais do IDH podem esconder grandes diferenças nos seios dos países, contudo, os países podem desagregar o IDH a fim de identificar as diferenças e introduzir políticas específicas de apoio. A figura 4 demonstra essa desagregação considerando o recorte de gênero.

FIGURA 4 – VALORES DO IDH RELATIVO AO GÊNERO POR REGIÃO EM 2014

	Valor do Índice de Desenvolvimento Humano		Valores do Índice de Desenvolvimento relativo ao Gênero (valor do IDH feminino/valor do IDH masculino)
	Feminino	Masculino	
Estados Árabes	0,611	0,719	0,849
Ásia Oriental e Pacífico	0,692	0,730	0,948
Europa e Ásia Central	0,719	0,760	0,945
América Latina e Caraíbas	0,736	0,754	0,976
Ásia do Sul	0,525	0,655	0,801
África Subsariana	0,480	0,550	0,872

FONTE: Relatório do Desenvolvimento Humano (2015).

Ao analisar a figura 4, verifica-se que em todas as regiões, o valor do IDH é mais baixo no caso das mulheres do que no dos homens, ou seja, apesar de representar mais da metade da população mundial, o acesso ao trabalho, as oportunidades de emprego, melhores condições de trabalho e consequentemente progressões na carreira profissional estão longe de serem equiparadas ao universo masculino. Desta forma, os estudos de gênero tem se apresentado como fundamentais para elaboração de teorias e políticas públicas férteis através de diversas formas de intervenção social, com destaque para o campo educacional.

2.3 GÊNERO: SEU PERCURSO E O CONTEXTO ESCOLAR

Não se nasce mulher, torna-se mulher (Simone de Beauvoir).

O senso comum costuma atribuir às diferenças de gênero como naturais e determinadas pelos corpos, buscando causas biológicas. Já as ciências sociais estabelecem que tais diferenças são socialmente construídas, determinadas a tempos históricos e contextos sociais distintos. Assim, pode se estabelecer que não há um padrão universal para o comportamento sexual de homens e mulheres, deixando de convencionar a norma, o que é tido como normal, certo, superior ou melhor, em detrimento daquilo ou do outro/a contrário/a.

O conceito de gênero nasceu de um diálogo entre o movimento feminista e suas teóricas e pesquisadoras de diversas disciplinas – sociologia, história, ciência política, entre outras. Uma das grandes expoentes desse movimento foi Simone de Beauvoir, que em 1949 escreveu o livro “O Segundo Sexo”, no qual pode fazer uma profunda análise sobre o papel das mulheres na sociedade, dando um impulso à reflexão sobre as desigualdades entre homens e mulheres acerca do porquê das mulheres e do feminino serem concebidos dentro de um sistema de relações de poder que tendia sempre a inferiorização dessas categorias.

A antropologia é uma das ciências que estuda a diversidade cultural das sociedades. Sustenta que a dimensão biológica da espécie humana é transformada pela necessidade de capacitação cultural, essencial à vida. É a cultura que humaniza a espécie. No entanto, devido ao fato da raça humana ser essencialmente dependente

da socialização, torna-se fraco o papel que a biologia desempenha na determinação dos comportamentos sociais.

Na década de 1930, a antropóloga americana Margaret Mead⁹ estudou sobre hierarquias de gênero em outras culturas e descobriu que não há uma relação direta entre o sexo do corpo (biológico) e a conduta social. Ela conseguiu apresentar ao mundo que os papéis sexuais eram determinados de acordo com as expectativas sociais, provando a importância das relações sociais para a conservação da espécie. Verifica-se que o estudo de Mead está latente nos dias atuais nesse padrão ocidental em que se vive.

Para ilustrar a questão da escolarização no Brasil, traz-se alguns dados recentes do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), apresentados em 2016 pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). O estudo mostra que as doutoras tituladas no exterior representam, desde 2012, mais de 60% dos brasileiros que obtiveram esse título em outros países. E que no Brasil há 14.173 doutores titulados no exterior entre 1970 e 2014. Desse total, 8.357, ou 59%, são homens e, 5.786, ou seja, 41%, são mulheres. Até 2011, os homens eram os que mais saíam do Brasil para obter a titulação. Em 1970, apenas 12 mulheres haviam se titulado no exterior, enquanto os homens eram 29. A partir de 2012, esse cenário muda, e as mulheres doutoras ultrapassam os homens. Em 2014, 464 mulheres fizeram o doutorado em outros países, os homens com a mesma titulação eram 291.

No entanto, as doutoras tituladas no exterior ainda ganham menos que os doutores que também se formaram em outros países. Elas recebem uma média de 83,5% do salário dos homens. Dados como esse integram o documento, que apresenta uma análise sobre o perfil dos doutores com formação plena no exterior entre 1970 e 2014. O estudo foca em aspectos relacionados às características da formação acadêmica dos mesmos, da atuação profissional desse grupo no Brasil, dos padrões de remuneração a que estão submetidos e a questão de gênero nesse universo, dentre outros aspectos relevantes.

⁹ Na obra *Sexo e temperamento*, Mead traz os resultados da pesquisa realizada em Nova Guiné sobre o que então se chamava de papéis sexuais. Da comparação entre três culturas (Arapesh, Mundugomor e Tchambuli) que compartilhavam uma organização social semelhante. Segundo os nossos critérios de julgamento de valor, a cultura Arapesh poderia ser caracterizada como “maternal”. Já entre os Mundugomor, o comportamento agressivo era incentivado para homens e mulheres e, os Tchambuli, as personalidades de homens e mulheres opõem-se e complementam-se, invertendo-se ao padrão ocidental. Enquanto os homens são mais delicados e gentis, as mulheres são bravas e valentes (MEAD, 1988).

Quanto à renda, os dados de 2014 mostram que as doutoras formadas no exterior ganham em média R\$ 15.239,12, enquanto os homens com a mesma titulação recebem em média, por mês, R\$ 18.250,49. Eles também estão mais presentes no mercado formal. De acordo com os dados de 2014, os últimos disponíveis, 2.825 mulheres e 5.988 homens estão empregados. Os dados consideram o total de doutores no país, que obtiveram doutorado no exterior desde 1970.

Diferenças são confirmadas na formação dos e das profissionais, em que mulheres tendem a estudar no campo das ciências humanas, matriculando-se nos cursos de Pedagogia e Letras, voltados ao magistério, enquanto os homens são incentivados pela sociedade a buscar por graduações em ciências exatas, como nos cursos de Engenharias, por exemplo. Assim, a norma vigente, continua a prever carreiras distintas de trabalho para homens e mulheres, caracterizando, em salários melhores para os homens.

Para Amartya Sen (2010), a agência feminina influencia diretamente não só seu próprio bem-estar, mas é o cerne do desenvolvimento sustentável e humano. Qualquer tentativa para aumentar o bem-estar feminino, seja em forma de políticas ou ações, não pode deixar de recorrer à opinião e à autonomia das próprias mulheres, pois elas sabem o que querem e são as responsáveis pelas mudanças mais radicais.

Desta forma, a discussão sobre a construção da igualdade de gênero por um desenvolvimento sustentável e, sobretudo, humano, deveria visar a ampliação do conceito puramente econômico e deixar de aferir o crescimento da economia somente através do Produto Interno Bruto (PIB) de um país, passando a considerar indicadores mais amplos como educação, longevidade e saúde, como é o caso do IDH da Organização das Nações Unidas (ONU), que considera (capital humano e capital social), valorizando e empoderando as “minorias políticas” e outros grupos em situação de desigualdades, como as mulheres.

Apresenta-se nesta seção, que ao adotar a categoria gênero, engloba-se todo o conjunto de representações sociais construído através da história para então realizar o exercício de atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. Salienta-se desta forma, que as características biológicas entre homens e mulheres, meninos e meninas são interpretadas de acordo com as percepções e/ou construções de gênero de cada cultura e sociedade.

Assim como assinala Daniela Auad, acredita-se que o debate teórico, no caso das pesquisas educacionais, tem valor à medida que se relaciona com a prática que a transforma. “A escola pode ser o lugar no qual se dá o processo discriminatório aprendido da separação ou, em contrapartida, pode ser uma importante instância de emancipação e mudança” (AUAD, 2015, p.15). A autora relata que no Brasil, muito já se pesquisou e avançou sobre a temática, no entanto, as desigualdades e preconceitos continuam estampados e descritos nos livros didáticos.

O quadro 10, apresentado por Auad (2015), demonstra as características esperadas para cada sexo, a considerar no comportamento de meninos e meninas. Verifica-se que as atribuições esperadas para cada gênero muitas vezes são exigidas nos espaços educacionais, de forma tão natural e cristalizada nas concepções de educadores e educadoras.

QUADRO 10 – CARACTERÍSTICAS ATRIBUÍDAS A MENINOS E MENINAS

Meninos	Meninas
Dinâmicos, barulhentos e agressivos.	Apáticas, tranquilas, dóceis e servís.
Indisciplinados e desobedientes.	Disciplinadas e obedientes.
Negligentes; não são aplicados.	Metódicas e cuidadosas; são perseverantes.
Escrevem devagar, são desarrumados e sujos.	Arrumadas, conservam-se limpinhas e asseadas.
Autônomos, não dependem, com constância, de afeto, aprovação e auxílio.	Dependentes do conceito da professora, pedem aprovação e ajuda com frequência.
Seguros; não choram com facilidade.	Choronas e emotivas.
Solidários com outros do mesmo sexo e com aguçado senso de amizade.	Fracas de caráter e pouco solidárias com as colegas.

FONTE: Apresentado por Auad, (2015, p.40), adaptado de “O descondicionamento da mulher: educar para a sumissão” de Elena Belotti.

Como observa Auad (2006, p.142), mesmo quando são repreendidos ou desafiam as ordens da professora ou professor, os meninos são vistos como aqueles que exercem seu papel e sua independência na escola. A hegemônica manifestação do poder masculino estaria sendo manifestado nestes momentos.

É interessante apresentar o quadro 10 da díade menino/menina, pois ele ilustra exatamente a forma com que nas escolas costuma-se classificar os meninos e meninas. Ora, se nas licenciaturas aprende-se que o ser humano é um sujeito único dotado de características singulares bio-psico-socio-culturais, como posso enquanto educador/a enquadrá-lo desta forma? Ao fazê-lo não estaríamos

naturalmente aceitando as caricaturas e estereótipos que reproduzem as históricas desigualdades de gênero?

Os estudos de doutorado de Daniela Auad permitiram que sua observação olhasse a partir da lente da realidade, das experiências práticas vividas no cotidiano de uma escola, em que as atividades conteudistas se misturam aos jogos e brincadeiras dentro e fora de sala de aula, nos banheiros e refeitórios. Ou seja, as relações entre estudantes, sejam eles meninos ou meninas se dão o tempo todo e requerem um cuidadoso olhar do educador/a para que não reforce a naturalização das ações esperadas para cada gênero, conforme retratou-se no quadro 10.

Assim, a partir de seus estudos, a autora propõe uma coeducação¹⁰ que vai além da escola mista. É importante diferenciar escola mista de coeducação para alertar que a “mistura” de meninos e meninas no ambiente escolar é insuficiente para o término das desigualdades. Isso só irá ocorrer quando, além de garantir a convivência entre os sexos masculino e feminino, também forem combatidas a separação e a oposição dos gêneros masculino e feminino (AUAD, 2015, p.55).

É possível afirmar ainda que não há educação para a democracia sem coeducação. A escola só será uma instituição comprometida com o fomento da solidariedade e desenvolvimento da dignidade quando também estiver comprometida com o término das desigualdades entre o masculino e o feminino. A coeducação, assim como a educação para a democracia, só existirá se fundada em um conjunto de ações adequadas e sistematicamente voltadas para sua existência e manutenção. Nesta direção, nota-se certa conjuntura no sistema de ensino brasileiro no qual alunas, alunos, professoras, professores, agentes escolares, diretores/as, coordenadores/as e pesquisadores/as podem estar em uma fronteira. Nesta, de um lado, estão às práticas escolares nas quais as relações de gênero ainda são desiguais e polarizadas e, de outra direção, a possibilidade de construção de um projeto de coeducação. Travar o debate sobre essas práticas pode ser um modo de cruzar tal fronteira e implementar uma política educacional de igualdade de gênero no Brasil.

¹⁰ Neste caso, ideia de coeducação é pensada como uma política pública propositora e implementadora de modos de pensar e transformar as relações de gênero na escola, visando à democracia – com maior profundidade a abrangência, deixando de lado a falácia da escola democrática.

No Brasil, ainda há poucos materiais e pesquisas que tratem sobre os termos escola mista ou coeducação, no entanto, assim como em países europeus que já fizeram tal debate, conjunções conservadoras relacionadas a questões políticas e religiosas também se apresentaram como entrave aos possíveis avanços.

É importante notar que apenas “misturar” meninos e meninas, sem propor atividades que promovam a ruptura com as tradicionais e hierarquizadas relações de gênero em nada contribui com o término das desigualdades. Manter as escolas mistas é tão importante quanto apontar as lacunas atuais desse modelo para poder transformá-lo. Para que isso ocorra, será preciso que os profissionais da área da educação, feministas e pesquisadoras, assumam a reflexão sobre as relações de gênero na escola como **prática pedagógica**, como bandeira de luta e como tema de estudo (AUAD, 2015, p.76, grifo meu).

Para se iniciar um trabalho a partir da coeducação, a Auad ainda propõe mudanças estruturais em que vários níveis devem ser sensibilizados, desde legislações, sistemas educacionais, currículos, unidades escolares, bem como a interação entre professoras, professores, alunos e alunas. A capacitação e formação profissional são imprescindíveis, por isso a relevância social do curso GDE, assim a coeducação se apresenta como um modo de unir professores e professoras, estudiosos/as e feministas aos pesquisadores e pesquisadoras da área da educação. Um grupo para quem e por quem tal política pública deve ser pensada se uniria a um objetivo comum: “a promoção de práticas e políticas públicas de igualdade, no âmbito das quais figure a construção de uma escola que não seja marcada pelas desigualdades sociais” (AUAD, 2015, p.87).

Desta forma, somente através da realidade de cada instituição escolar, de cada contexto educacional será possível trilhar o caminho pela busca de um conhecimento sem dogmatismo diante das categorias estabelecidas na sociedade. Pensar a igualdade e a diferença não seria a *priori* estabelecer o posicionamento das correntes¹¹ igualitarista ou diferencialista, ainda assim é importante voltar o olhar para as necessidades de cada sujeito envolvido no processo, pois de acordo com Auad (2002-2003, p.142), “é a única garantia de que a luta pelos direitos humanos não tenha concepções ‘desencarnadas’ das cidadãs e cidadãos, o que redundaria na cidadania de alguns e não de todos”.

¹¹ A corrente igualitarista trata toda a diferença entre o masculino e o feminino como construção social e como fator de opressão. Enquanto que a corrente diferencialista não questiona a bipolaridade e o caráter de construção de gêneros em nossa sociedade.

Há uma linha muito tênue entre a fronteira escola-família-sociedade, pois os padrões polarizados e tradicionalmente reproduzidos dentro da escola acerca do masculino e do feminino, muitas vezes o são também nas casas e em outros espaços de convivência dos/as estudantes. No entanto, às constantes recusas as relações de gênero no contexto escolar, contribuem para ações e práticas desiguais entre meninas e meninos, professoras e professores, diretoras e coordenadores, enfim entre funcionários/as e familiares. Para Auad (2006, p.148) tais recusas, ao longo e com o passar do tempo, podem colaborar no sentido de não mais existirem “divisões motivadas pelas desiguais noções de masculino e de feminino”, essas “fronteiras de gênero seriam, assim, cruzadas, na escola e fora dela”.

Esse processo de naturalização que tem início na família, ecoa e se reforça na escola, a qual ensina maneiras próprias de se movimentar, de se comportar, de se expressar e, até mesmo, maneiras de “preferir”. Guacira Lopes Louro (1997, p.61) destaca, que os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. “Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente”.

Para Auad, o fato de meninas e meninos frequentarem juntos/as a escola não garante que haja a coeducação. Pois a escola é o território onde se estabelecem normas e regras em que não há igualdade diante de algumas situações que são vistas ainda que (in)conscientemente como “normais” pelas pessoas que fazem parte desse processo, como por exemplo igual uso da palavra, igual participação em brincadeiras e atividades físicas. Afinal:

A maneira pela qual a ‘mistura’ entre meninos e meninas se impõe na realidade escolar, sem objetivos definidos e sem reflexão pedagógica, pode influenciar na construção e no reforço de relações de gênero desiguais na realidade escolar e, também, a partir dela (AUAD, s/a, p.4).

Os estudos de Auad permitiram fornecer conhecimentos sobre para utilização em cursos de Formação de Professores/as, sensibilizando educadores e educadoras para as relações sociais de gênero em vigência na escola e na sociedade, além de subsidiar políticas públicas educacionais que promovam a igual valorização do feminino e do masculino. No entanto, verifica-se que independente do contexto, seja ele em escolas européias, numa única instituição paranaense ou de

qualquer outra localidade, as questões de assimetria de gênero são identificadas e reforçadas pelo sistema educacional.

Na concepção de Auad, (s/a, p.1) a partir de seus estudos e investigações foi possível “enfrentar (e vencer) o desafio colocado pelo sistema tradicional educacional no que se refere ao fomento das desigualdades de gênero” o qual fere os princípios básicos de uma sociedade democrática, ou ainda melhor, como a autora defende de uma “educação para democracia”.

Louro (1995, 2000), aponta que tal como o gênero, suas intersecções, como a classe, a raça e inclusive a sexualidade precisam ser compreendidas tanto no âmbito da sociedade como no âmbito da cultura. Apesar do disciplinamento histórico dos corpos e das mentes estabelecido pelas instituições, no caso em questão, a escola, nota-se que muitas vezes, o querer negar, esconder, proibir e vigiar, como apresenta Michel Foucault (1987), é possível perceber as diversas estratégias e técnicas impostas para esquadrihar os corpos e assim escolarizá-los, mantendo posturas, movimentos e gestos adequados, saudáveis e higiênicos, dignos de uma “retidão de caráter” (LOURO, 2000, p.60, apud LOURO, 1995, p.93).

A crítica de Louro está diante da negação do corpo em todo o processo educacional, nas disciplinas, nas estratégias pedagógicas e tecnologias que estavam preocupadas com a inteligência e a consciência dos/as estudantes, ficando o corpo, mais uma vez, nomeado apenas através das clássicas atividades das disciplinas de educação física e/ou ciências. Assim, era deixado de fora, como se o sujeito em questão fosse ora mente, ora corpo, de forma isolada. Essa abordagem dualista produz polaridades, fazendo com que o corpo seja dissociado da mente da mesma pessoa, assim, “o corpo, localizado no âmbito da natureza, é negado pela cultura” (LOURO, 2000, p.61).

Imersos a um processo cultural tão dinâmico, em que ao mesmo tempo que o corpo é negado, omitido, proibido e punido, é também instrumento da própria cultura que altera os corpos através da mídia, da beleza, dos procedimentos estéticos-cirúrgicos, da moda, das tatuagens, dos piercings, enfim... uma infinidade de possibilidades que fazem do corpo antes considerado único e imutável, agente de metamorfoses múltiplas, sem no entanto, fazer com esses processos definam ou alterem a identidade única de uma pessoa. Pois de acordo com Louro, (2000, p.63), “as identidades, constituídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a

disputas, supõem classificações, ordenamentos, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação”.

É interessante observar como ao longo do tempo, a tão polêmica e velada discussão sobre a sexualidade tornou-se disputa de diferentes perspectivas e áreas disciplinares, sendo descrita, explicada, saneada e regulada por diversas instituições (Estado, igreja, escola, ciência, prisões), conforme apresenta Foucault (1987). Todas estas instâncias travam tais disputas, visando deliberar a respeito de como e/ou de que forma a sexualidade deve se dar ou se apresentar nos sujeitos. O debate sobre a sexualidade tomou grande dimensão e passou a ser discutido frequentemente entre estudiosos/as, teóricos/as e feministas, sendo que nem sempre convergem para uma mesma definição ou compreensão; no entanto, apesar da multiplicidade de perspectivas, a redução da sexualidade ao plano biológico, torna-se unânime. Desta forma, aponta Louro, (2000, p.67) que as múltiplas identidades,

[...] precisam ser compreendidas sob uma ótica política. Nomeadas no contexto da cultura, experimentam as oscilações e os embates da cultura: algumas gozam de privilégios, legitimidade, autoridade; outras são representadas como desviantes, ilegítimas, alternativas. Enfim, algumas identidades são tão "normais" que não precisam dizer de si; enquanto outras se tomam "marcadas" e, geralmente, não podem falar por si.

As origens históricas remetem a hegemonia branca, heterossexual, de classe média e cristã, afirmando assim uma identidade única, como modelo às comparações básicas “normais”, as quais serviriam de analogia e comparação a todos os demais grupos de pessoas que estariam fora dessa norma. E assim, verifica-se que o contexto escolar não foge à regra, nas escolas, a visão masculina heterossexual, mantém as dinâmicas sexistas diante das oportunidades entre meninos e meninas e das minorias sexuais como os/as homossexuais.

Curiosamente, essa é também a identidade mais vigiada e controlada. Desde os primeiros anos de vida, várias instâncias sociais, em especial a família e a escola, realizam um investimento continuado e cuidadoso no sentido de garantir a "aquisição" da heterossexualidade. Parece um contrassenso a realização de um esforço tão grande para assegurar algo que, a princípio, deveria ocorrer naturalmente, seguindo a própria "imposição" da natureza. Contudo, o tal desenvolvimento esperado, desejado e previsto não está assegurado, o que justifica pôr em funcionamento um processo de heteronormatividade. A vigilância volta-se, então, explicitamente, para os corpos. Uma vigilância que é exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas que é exercida pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a se examinar, controlar, governar (LOURO, 2000, p.69).

Outra autora de destaque que escreve sobre gênero é Joana Maria Pedro (2005). Por meio de seu texto intitulado “Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica”, oportuniza um diálogo com a história dos movimentos sociais inicialmente demandados por grupos de mulheres, compostos por feministas, gays e lésbicas, que questionavam as desigualdades e as relações de poder entre os sexos. Problematizavam a visão androcêntrica de mundo, impositora, autoritária e determinante nos processos de desigualdade, que geravam rótulos às mulheres como frágeis, dóceis, e destinadas a atividades inerentes aos afazeres domésticos e a cuidar dos filhos/as.

Partindo do pressuposto de que gênero trata-se de uma construção social do feminino e do masculino, que Scott (1995), definiu gênero como “elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Pois, conforme Pedro (2005, p.86), “foi do interior da categoria mulheres que surgiu a categoria gênero, foi também entre as historiadoras que estavam escrevendo sobre história das mulheres que a categoria de análise gênero passou a ser utilizada”.

Com enfoque no termo gênero, destaca-o para dar visibilidade como marco referencial dessa problemática, elucidando a inserção da perspectiva de gênero na educação e no campo das políticas públicas. Atenta-se para o fato de que todos os movimentos sociais tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, igualdade e respeito, e, é neste viés que se justifica esta pesquisa, ao relacionar as políticas públicas de ações afirmativas¹² com o espaço escolar, propondo que estes, sejam espaços de tolerância, solidários e equânimes à diversidade, seja ela de classe, raça, etnia, sexo/gênero, idade, religião, entre outros.

Considerando que os espaços escolares são lugares caracterizados de expressões sociais, culturais, simbólicas e políticas e que devem promover a identidade e autonomia das crianças desde pequenas, pautadas nas relações entre seus pares, torna-se mais que necessário diante do *status quo*, tratar acerca da complexidade sobre sexualidade e relações de gênero na educação. Pensar sobre gênero para Carvalho, Casagrande e Luz (2009, p.14), é:

¹² Conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, CNE/CP 03/2004, p. 12).

... enquanto construção social do feminino e do masculino, foi assumido como um elemento das relações sociais, presente em todas as nossas instituições, inclusive nas escolas. É preciso desnaturalizar o determinismo biológico presente nos padrões dicotômicos de gênero que aprisionam homens e mulheres em comportamentos e atributos considerados, respectivamente, naturalmente masculinos e femininos.

O fato de falar sobre isso com crianças pode causar estranheza a alguns, pois essa forma de pensar, revelando medos e preconceitos hegemônicos fazem do tema um tabu, presente na educação de meninos e meninas, perpetuando-se na vida adulta de homens e mulheres. Nesse sentido, a perspectiva de gênero na educação é debatida a partir da ideia de Foucault (2001, p. 86), que considera relativo seus usos e significados, destacando que “nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas”.

Finda-se esta seção, retomando o debate apresentada na introdução em que as relações de gênero e poder nos processos de socialização e convivência de crianças e adolescentes em idade escolar são repletas de normas e controles das expressões. Frequentemente tornam-se um fator limitante ao desenvolvimento infanto-juvenil, tendo em vista que o movimento e a descoberta do corpo são imprescindíveis ao aprendizado desses/as que frequentam creches, pré-escolas e escolas. Essas formas de controle disciplinar demarcam fronteiras entre feminino e masculino, reforçando as características físicas e comportamentos esperados para cada sexo biológico durante as atividades de rotina nos espaços escolares. O fato é que, muitas vezes, os adultos com essa visão dicotômica de gênero, naturalizada ao longo de sua formação enquanto sujeitos, acabam por transmitir expectativas sobre o “certo” e “errado” nas ações das crianças, que estão a desvendar o mundo que as cerca.

2.4 GÊNERO E DIVERSIDADE: AS DIFERENÇAS E AS DESIGUALDADES ESTÃO NA ESCOLA

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Boaventura de Sousa Santos, 2003).

A diversidade se manifesta nas suas mais variadas vertentes, seja no aspecto social, cultural, étnico-racial, religioso ou de gênero. E o espaço escolar, independente da modalidade de ensino que oferece às suas crianças, adolescentes, jovens ou adultos, engloba e reflete todas estas manifestações. O artigo 5º da Constituição Federal de 1988, rege que o Brasil é oficialmente um estado laico, ou seja, prevê a liberdade de crença religiosa a todas as pessoas e respeitos as mais diversas manifestações. A escola pública é também considerada por lei um espaço laico, que não é sagrado, não é religioso, e que deva assegurar que nenhuma religião professe sua fé dentro dele.

Na escola há demandas originadas de diversas vertentes e que durante a prática pedagógica refletem a forma da criança ou do/a adolescente e sua família manifestar sua crença, sua cultura, sua etnia, e outras formas de ver e estar no mundo. Desenhar uma proposta pedagógica ou um currículo, sem tratar da diversidade, é o mesmo que fazer poesia sem verso, pois é na diversidade que se manifestam as diferenças. Portanto, se faz necessário aqui, destacar que diversidade não é sinônimo de diferença, pois como mencionado anteriormente, a diversidade contempla várias questões, enquanto que a diferença existe para demarcar ou caracterizar uma pessoa, um grupo de pessoas, uma cultura, sem que isso seja visto como algo inferior, inadequado, fora dos padrões convencionais ou de forma pejorativa. Todos/as somos diferentes, mas não desiguais! A diferença precisa ser considerada e respeitada. Neste sentido, o sociólogo Richard Miskolci (2014), apresenta que:

Na perspectiva das diferenças, compreendem-se as relações de poder de forma mais dinâmica e a sociedade como inerentemente um espaço de divergência entre diferentes perspectivas e valores. Surge assim o principal desafio de lidar com as diferenças: compreender que isso é uma das características das sociedades democráticas e que as divergências podem tanto apontar para o conflito como para um diálogo criativo e transformador. No contato com as diferenças podemos – inicialmente – estranhar alguém, mas também reconhecer nesse encontro algo positivo: a chance de aprender. Apostamos na possibilidade de fazer do encontro com a alteridade uma experiência positiva e transformadora para todos/as.

Respeitar a diversidade de gênero, por exemplo, é dar destaque a participação das mulheres na educação, principalmente na educação infantil e anos iniciais. Faz-se importante para dar visibilidade ao gênero feminino, visando igualdade entre os sexos, principalmente no mercado de trabalho, em que ainda, em

pleno século XXI as mulheres sejam mais que o dobro da população mundial e continuem ganhando salários inferiores aos dos homens, mesmo diante da nobre missão que é educar. Respeitar o gênero é não reforçar essa diferenciação em nossas crianças, normatizando quais brincadeiras são para meninos e quais são para meninas. Crianças muito pequenas como as que frequentam as creches e pré-escolas, por exemplo, estão em processo de construção social e precisam ter a oportunidade de explorar os diferentes brinquedos e brincadeiras de forma livre e prazerosa, sem que isso seja algo que influenciará em sua identidade sexual enquanto adulto/a.

A convivência com a diversidade implica o respeito, o reconhecimento e a valorização do/a outro/a, e não ter medo daquilo que se apresenta inicialmente como diferente. Esses são passos essenciais para a promoção da igualdade de direitos. O respeito pelo outro/a faz nascer à esperança de uma sociedade mais tolerante, mais esclarecida, mais próxima das realidades locais que sejam capazes de incluir e de aceitar cada um e cada uma na sua diferença/diversidade. A diversidade não se faz apenas pela inclusão de pessoas com deficiência, se faz pelo respeito à especificidade de cada estudante e sua manifestação junto ao contexto escolar.

Quanto à diversidade étnico-racial, temos na história do Brasil a miscigenação formada na descoberta dos índios Tupinambás, com os europeus portugueses e espanhóis que aqui atracaram seus navios. Considera-se ainda a forte influência das matrizes de origem africana do povo que vinha trazido como escravo e que aqui se firmou, formando o povo brasileiro, de todas as raças e de todas as crenças, mas que infelizmente é pouco reconhecido, ou ainda invisível ao processo educacional de nossas escolas brasileiras, que segregam, excluem ou evitam fomentar a diversidade para não dar destaque aos anos históricos de racismo, estereótipo, discriminação, sexismo e violência, deixados de ser retratados nos livros didáticos da nossa educação.

Compreende-se que não se faz uma educação de qualidade sem uma educação cidadã, que valorize a diversidade. Reconhece-se, porém, que a escola tem uma antiga trajetória normatizadora e homogeneizadora que precisa ser revista com urgência. A diversidade, devidamente reconhecida, é um recurso social dotado de alta potencialidade pedagógica e libertadora.

Ressalta-se neste ponto que o Livro de Conteúdo, edição impressa do material que subsidiou o curso GDE, traz em sua apresentação as palavras de

alguns ministros e ministra que na época (2009), estavam à frente da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Ministério da Educação. As mesmas palavras descritas há sete anos atrás ecoam nos dias atuais, pois para os/a ministros/a, o curso GDE teria enorme desafio pela frente, pois incorporar o debate de gênero e diversidade na formação de professores/as que trabalham com crianças e jovens é o caminho mais consistente e promissor para um mundo sem intolerância, mais plural e democrático e formar educadores/as, é sem dúvida o primeiro passo.

As ações educacionais podem ampliar a compreensão e fortalecer o combate à discriminação, ao preconceito, visando reverter o quadro predominante de atitudes e convenções discriminatórias tão presentes e naturalizadas na sociedade. O conhecimento disseminado de forma individual e coletiva contribui para a superação e eliminação de qualquer preconceito, seja ele dentro ou fora da escola.

Se o papel do/a educador/a é educar, acompanhar, formar, não se pode fazer vistas grossas diante das dificuldades e problemáticas encontradas diariamente nas salas de aulas das escolas. Reflexão e debate são saudáveis e devem ser valorizados para que o senso comum e a falta de conhecimento sejam discutidos, tendo a oportunidade de trabalhar com os/as estudantes temas tão polêmicos e que incomodam muitas pessoas, mas que antes, até pouco tempo atrás eram deixados de lado por temer que falar a respeito pudesse desviar as crianças e jovens do “bom” caminho.

O projeto GDE buscou desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização das diferenças, e ao contrário do que as massas imaginam, que na escola se ensinaria sobre o “kit gay”¹³, o objetivo era preparar a escola para apresentar não uma verdade absoluta, e sim reflexões, possibilitando aos alunos e alunas compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre o tema, para que assim pudessem construir suas próprias opiniões

¹³ No ano de 2004, o governo federal lançou o Programa Brasil sem Homofobia, e, em seguida o Projeto Escola sem Homofobia (MEC). O material em formato de caderno que continha ferramentas pedagógicas educacionais, como boletins, apostilas e audiovisuais, voltados aos princípios da igualdade e respeito à diversidade, da equidade, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas e da justiça social, foi pejorativamente conhecido como “kit gay” e midiaticizado desta forma na tentativa de causar o desmantelamento da política educacional em gênero e diversidade.

nesse debate emergente. O fato de lidar diariamente em sala de aula com valores sociais muito arraigados e fundamentais, reforça a premissa de que a educação não é doutrinação e que deve sim oportunizar momentos para que os/as estudantes possam falar e ser ouvidos/as.

Os/as professores/as brasileiros/as tem a missão de formadores/as nas escolas, são eles/as que irão valorizar o espírito crítico nos/as estudantes. Para tal, são necessários instrumentos conceituais para que tenham segurança e equilíbrio diante das inúmeras diferenças que irão se deparar. Serão estes/as educadores/as os/as responsáveis por impulsionar a reflexão sobre o acesso de todos/as à cidadania, para compreender que dentro da ética e dos direitos humanos, todas as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não utilizadas como critério de exclusão social.

Sergio Carrara (2009, p. 15), propõe que no curso GDE “as diferentes desigualdades se sobrepõem e se reforçam”. Chama a atenção para as intersecções que se estabelecem nas atitudes corriqueiras entre discursos racistas, sexistas e homofóbicos.

Faz todo sentido, portanto, discuti-las em conjunto, pois aquele que é considerado como cidadão, o sujeito político por excelência, é homem, branco e heterossexual. Em torno dele constrói-se todo um universo de diferenças valorizadas, de subcidadãos e subcidadãs (CARRARA, 2009, p.15).

Falar sobre diversidade no âmbito do Brasil, é extremamente interessante, uma vez que geograficamente, há uma abundante fauna, flora e cultura. Sim! Cultura. “Nos remetendo à composição demográfica inicial de nossa história, deparamo-nos com os povos indígenas, que hoje, somam duzentos povos falando mais de 180 línguas diferentes” (LIVRO DE CONTEÚDO, 2009, p. 21). Há mais de 2.200 comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, com características geográficas distintas e com diferentes meios de produção e organização social. Isso, sem adentrar as questões religiosas. Ou seja, como não considerar a diversidade.

A cultura é um fenômeno unicamente humano, que se refere à capacidade que os seres humanos tem de dar significado às suas ações e ao mundo que as rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo a um fenômeno individual. Portanto, vai além de um sistema de costumes, é objeto de intervenção humana, que

faz da vida uma obra de arte, inventável, legível, avaliável, interpretável (LIVRO DE CONTEÚDO, 2009, p.22)

A diversidade cultural é um fenômeno que acompanhou a humanidade. No Brasil, há diferentes manifestações culturais, sendo algumas mais valorizadas e conhecidas e outras tão pouco respeitadas. De forma que professores e professoras lidam com essa diversidade de cultura em sala de aula e como contribuem para que:

o etnocentrismo consiste em julgar, a partir de padrões culturais próprios, como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal” os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade. Assim, percebemos como o etnocentrismo se relaciona com o conceito de **estereótipo**, que consiste na generalização e atribuição de valor (na maioria das vezes negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo-a a essas características e definindo os “lugares de poder” a serem ocupados. É uma generalização de julgamentos subjetivos feitos em relação a um determinado grupo, impondo-lhes o lugar de inferior e o lugar de incapaz no caso dos estereótipos negativos (LIVRO DE CONTEÚDO, 2009, ps.24-25).

O **estereótipo** funciona com um carimbo que alimenta os preconceitos ao definir a priori quem são e como são as pessoas. Sendo assim, o etnocentrismo se aproxima também de preconceito, que, como diz a palavra, é algo que vem antes (pré) do conhecimento (conceito), ou seja, antes de conhecer já defino “o lugar” daquela pessoa ou grupo. Um outro significado da palavra “conceito” é “juízo” e, assim sendo, preconceito seria um “prejuízo” para quem o sofre, mas também para quem o exerce, pois não entra em contato com o outro e/ou a outra (LIVRO DE CONTEÚDO, 2009, p.25).

O curso GDE proporcionou que as experiências como indivíduo e como educador/educadora estivessem presentes a todo tempo através das histórias dos/as participantes, receios, sentimentos e percepções, dos conhecimentos, das práticas e das dificuldades enfrentadas diariamente nos espaços de atuação profissional. O processo de desnaturalização das desigualdades exige um olhar transdisciplinar, convocando as diferentes ciências, disciplinas e saberes a compreender a correlação entre as diversas formas de discriminação, para juntas construirmos estratégias de enfrentamento e de promover a igualdade.

A convivência com a diversidade implica o respeito, o reconhecimento e a valorização do/a outro/a (alteridade), e não ter medo daquilo que se apresenta inicialmente como diferente. A escola tem que cumprir sua responsabilidade de formar cidadãos e cidadãs, fornecendo mecanismos que levem ao conhecimento e respeito das culturas.

A diversidade no espaço escolar não pode ficar restrita às datas comemorativas, ou pior, invisibilizada. Trabalhar por exemplo, a festa junina, caracterizando as crianças como caipiras, é reforçar o estereótipo de que ainda hoje, o homem/mulher do campo fala errado, anda descalço/a e tem os dentes podres. Essa é a formação que queremos enquanto educadores/as? O dia do índio é trabalhado todos os anos, certo. Mas quem é esse índio? De onde ele veio? No entorno de sua escola há comunidades indígenas? De quilombolas ou ciganos/as? Algum/a estudante de sua turma é indígena? Não faz sentido simplesmente lembrar por lembrar da data, mandando os/as alunos/as para casa com penachos nas cabeças. É preciso ir além, contextualizar, contar o outro lado da história, apresentar a realidade, instigar a formação das próprias opiniões. O mesmo é válido para as questões de gênero e diversidade.

2.5 DESAFIOS AO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA RELAÇÃO COM A EQUIDADE DE GÊNERO

"Vivemos um mundo de opulência sem precedentes, mas também de privação e opressão extraordinárias. O desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de cidadão" (Amartya Sen, 2000).

A relação entre desenvolvimento sustentável e o desenvolvimento humano está diretamente atrelada às questões que permeiam o campo de gênero e diversidade. Neste capítulo serão apresentados argumentos que elucidam tais intersecções, uma vez que o conceito de desenvolvimento, é apresentado como sustentável e, sobretudo humano. O Programa de pós-graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável, (PPGDTS), da UFPR Litoral, o qual esta dissertação de mestrado está inserida, oportuniza aos/as acadêmicos/as, dialogar com autores/as de diferentes áreas, bem como vivenciar a prática de diversos atores, e atrizes que participam do programa, tendo em vista que se trata de uma abordagem interdisciplinar, permitindo a integração de profissionais de origens disciplinares diversas, focando seus estudos nas abordagens de problemas sociais, econômicas e ambientais, sobretudo, complexos.

A indissociabilidade entre os sistemas citados se apresenta nas definições de autores da área da economia e ecologia para melhor compreender as dinâmicas existentes que resultam das interações entre a sociedade e a natureza. Para isso são considerados os conceitos e perspectivas sobre o desenvolvimento, relacionando-os às múltiplas dimensões da sustentabilidade, sejam elas sociais, econômicas, políticas ou ambientais.

O termo sustentabilidade vem sendo habitualmente usado em diversos contextos, sejam eles, social, ambiental, político, educacional, entre outros, e muitas vezes, seu uso acaba resumindo-se apenas à teoria. Desta forma, justifica-se a importância dessa discussão, buscando atrelar os avanços histórico-metodológicos ao desenvolvimento humano como prioridade que foca nas pessoas e não apenas no objeto final das economias hegemônicas do mercado capitalista, que prevê em primeiro lugar o (des)envolvimento, tido crescimento/progresso.

Todavia, para se debater sobre a temática desenvolvimento requer atenção para diferenciar que desenvolver não é o mesmo que crescimento. No mundo globalizado contemporâneo em que as relações sociais são hegemônicas por fluxos econômicos e comerciais, reforça-se a ideia de que país em desenvolvimento é nação em crescimento e isto está diretamente relacionado ao aumento do Produto Nacional Bruto (PNB) de cada território dado e à redistribuição de renda. Neste sentido, o americano Herman Daly, critica o próprio estilo de vida dos países centrais, presentes também nos escritos de Celso Furtado (1996) e Clóvis Cavalcanti (2012). Para Daly, (1991, p. 14),

Desenvolvimento sustentável é uma melhoria qualitativa que não implique um aumento quantitativo maior do que o aceitável pela capacidade de suporte, ou seja, a capacidade do ambiente de regenerar os inputs de matéria-prima e absorver os outputs residuais.

Desta forma, o autor acredita ser possível o desenvolvimento qualitativo que melhore a vida das pessoas sem um aumento no transumo e sem aumentar o impacto sobre o meio ambiente. Para este autor desenvolvimento sustentável não passa de um discurso vazio e que não gera reflexões.

Na visão de Cavalcanti, (2012, p. 36):

... só pode haver desenvolvimento que seja sustentável. Pois se ele é insustentável, vai acabar. Não é, portanto desenvolvimento, mas alguma coisa como um espasmo da sociedade. O desenvolvimento sustentável em primeiro lugar é a natureza, o ecossistema, do qual dependemos para tudo.

E, Furtado, (1996, p. 88-89), alerta para o mito do desenvolvimento econômico, gerando uma crítica às economias dos países industrializados da América Central.

O interesse principal do modelo que leva a essa previsão de ruptura cataclísmica está em que ele proporciona uma demonstração cabal de que o estilo de vida criado pelo capitalismo industrial sempre será o privilégio de uma minoria. O custo, em termos de depredação do mundo físico, desse estilo de vida é tal forma elevado que toda tentativa de generalizá-lo levaria inexoravelmente ao colapso de toda uma civilização, pondo em risco a sobrevivência da espécie humana. Temos assim a prova cabal de que o desenvolvimento econômico – a ideia de que os povos podem algum dia desfrutar de formas de vida dos atuais povos ricos – é simplesmente irrealizável.

Verifica-se que Daly e Furtado se referem ao desenvolvimento com base no mimetismo cultural, ou seja, na reprodução de padrões de vida e estilos de comportamento de uma minoria da população mundial, localizadas nos países centrais, que usufruem de forma descontrolada dos recursos naturais, sem a preocupação de reposição ou o fim destes. Ambos os autores, juntamente com Cavalcanti, dentre outros, foram criticados por suas colocações prevendo o futuro, pois alertavam sobre a impossibilidade dos países sulistas conseguirem levar o mesmo padrão de vida, tendo em vista que são considerados “subdesenvolvidos” em termos econômicos, ou seja, com menor renda per capita.

Ressalta-se que os conceitos apresentados pelos autores citados, subsidiaram a reflexão enquanto instrumentos no tempo e no espaço, auxiliando compreender que as recentes alterações no mundo da produção impactam na dinâmica social, ambiental, econômica e política, tanto em esfera global como principalmente na esfera local, bem como as minorias sociais que ficam à margem desse debate. Com características únicas de cada território¹⁴, as questões locais, demandam maiores fragilidades diante dos problemas de ordem socioeconômica ou ambiental. Toma-se como exemplo o litoral do Paraná, o qual apresenta grande

¹⁴ Conceito de território definido a partir de Haesbaert (2007), que apresenta que este espaço se define como referência às relações sociais, culturais, políticas e econômicas, em sentido amplo e ao contexto histórico em que está inserido.

biodiversidade devido ao fato fazer parte da maior área contínua de Mata Atlântica do país, além de toda a riqueza marinha, cercado pelo Oceano Atlântico.

O conceito de desenvolvimento, por muito tempo atrelado à ideia de crescimento econômico, tem sido debatido de forma mais abrangente e preocupa-se com a vida humana. Contudo, como afirma Sachs, (2007, p. 292) “o desenvolvimento socioeconômico é um processo” que depende de “restrições impostas pelo meio ambiente natural” e pela história. Esta afirmação remete à ideia de dois sistemas que interagem, o *sistema natureza* e o *sistema sociedades*, abordadas por Raynault (2004, p. 13) como requisito para a “compreensão da realidade concreta”. Por muito tempo, dentro do paradigma científico moderno, as interações e os processos foram deixados de lado e foram priorizadas abordagens lineares, focadas em indicadores somente econômicos ou somente físicos da natureza.

Conforme prevê Veiga, (2005, p.41):

a esmagadora maioria dos economistas contemporâneos considera que a economia mundial continuará desfrutando indefinidamente do crescimento intensivo e acelerado da produção, como vem ocorrendo desde a Revolução Industrial.

Desta forma, a discussão sobre desenvolvimento deveria visar à ampliação do conceito puramente econômico e deixar de aferir o crescimento econômico somente através do PNB, passando a se enriquecer através de indicadores mais amplos como educação, longevidade e saúde, resultando no IDH/ONU (capital humano e capital social), conforme os ideais previstos pelo escritor e economista indiano Amartya Sen, baseando na teoria do bem estar social, a qual lhe rendeu o Prêmio Nobel em 1998. A partir dos conceitos levantados por este autor que serão apresentadas as perspectivas sobre o desenvolvimento sustentável e humano.

Nesta busca por novos valores e atitudes com o meio ambiente que a sociedade contemporânea passou a reconhecer a existência de uma crise ambiental que se contradiz com o próprio modelo civilizatório em que se vive. Este “modelo de desenvolvimento” baseado na reprodução de padrões de vida dos países desenvolvidos começou provocar efeitos negativos graves aos ecossistemas, surgindo então, manifestações e movimentos por todo o mundo que refletiam a consciência dos povos sobre os perigos que a humanidade estava correndo ao afetar de forma devastadora o seu “meio” ambiente.

Observa-se que o desnível econômico entre grupos sociais dos países do Norte x Sul, exerce forte pressão sobre as políticas econômicas e ambientais a níveis local e global. A ideia desenvolvimentista de que a qualidade de vida dependia unicamente do avanço da ciência e da tecnologia e o poder dos grandes empreendimentos transnacionais, tornou o meio ambiente e os recursos naturais capazes de influenciar fortemente nas decisões ambientais que as políticas de governança e comunidades deveriam tomar, principalmente quando envolvem o uso dos recursos naturais.

É neste contexto que surgem os movimentos ecológicos. Na década de 1960 começam a surgir os primeiros questionamentos em relação ao crescimento e alguns marcos históricos passam a fazer parte dessa trajetória. Marcada por um período que refletiu grandes eventos sobre as questões ambientais e sobre a consciência ambiental. Em 1962, Rachel Carson lança o livro “Primavera Silenciosa” que fala do uso indiscriminado dos defensivos químicos na agricultura, fazendo uma crítica sobre os perigos à saúde dessa prática. No ano de 1964, Kenneth Boulding, considerado “o pai da economia ecológica” apresenta a ideia da economia futura da terra como nave espacial. O ano de 1968 vivenciou a Conferência da Biosfera em Paris, de caráter intergovernamental com a participação de especialistas sobre as bases científicas, e debateu sobre o uso e conservação racionais dos recursos da biosfera. E, neste mesmo ano, um dos “profetas do apocalipse” Garret Hardin lança a parábola das vacas pastando, se referindo à gestão dos espaços comuns versus as áreas de livre acesso.

Na década de 1970 os conceitos de meio ambiente e desenvolvimento são contraditórios, tratados como acordos ambientais multilaterais. Em Estocolmo, essa consciência ambiental se expandiu após a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Nesse encontro foram analisados os limites da racionalidade econômica e os desafios da degradação ambiental ao projeto civilizatório da modernidade. A crise ambiental alertou para a necessidade de frear o crescimento diante da iminência do colapso ecológico, e, em 1974, acontece no México, o Simpósio de Cocoyoc, apresentando o termo ecodesenvolvimento pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), em suma como um desenvolvimento socioeconômico ecologicamente saudável.

Apesar de ser criticado por muitos economistas ecológicos, por estarem certos de que se tratava de mais uma estratégia de ordem econômica,

transformando o discurso crítico ambiental em regras impostas pela globalização econômica, o desenvolvimento sustentável passa a ser efetivamente implementado na década de 90, quando acontece a Cúpula da Terra (1992), e a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), conhecida como Rio 92, que passam a debater sobre as Agendas 21, a partir de uma produção mais limpa, além de chamar à responsabilidade às grandes corporações empresarias.

Surgem então, em meio à crise ambiental as estratégias de ecodesenvolvimento, que necessitam de novos modos de produção e da reinvenção de estilos de vida que potencializem ecologicamente as diferentes regiões. Na década de 1980, o economista polonês Ignacy Sachs apresenta aos países em desenvolvimento a preocupação de melhor conceituar desenvolvimento e com a clareza de que não é o mesmo que crescimento. Sempre acreditando em soluções e alternativas sem ser a cópia dos modelos econômicos e estilos de vida impostos (mimetismo). Acredita nas pessoas e que os processos (estilos) de desenvolvimento não precisam ser iguais, pois os problemas entre as comunidades são diferentes.

Para Sachs (1986, p. 18), é preciso “valorizar os recursos específicos, o saber fazer de cada território”. Para que os países “subdesenvolvidos” possam se desenvolver, precisam aproveitar melhor as suas especificidades (ecorregiões). Desta forma, o ecodesenvolvimento implica um estilo tecnológico particular, chamado de ecotécnicas. Como por exemplo, as farinhas do litoral do Paraná, em que cada comunidade desenvolve diferentes formas de se fazer farinha, cada uma a sua maneira, ilustrado neste citação:

Em suma, o ecodesenvolvimento é um estilo de desenvolvimento que, em cada ecorregião, insiste na busca de soluções específicas para seus problemas particulares, levando em conta não só os dados ecológicos, mas também os culturais, bem como as necessidades imediatas e de longo prazo (SACHS, 2007, p. 64).

Com base nas estratégias de desenvolvimento propostas por Sachs, já mencionadas que se pensa em um desenvolvimento alternativo, e, sobretudo, humano, e não apenas em crescimento conforme imposições do modelo capitalista industrial. Para Sen (2010, p. 43):

a principal esperança de harmonia no mundo contemporâneo se encontra na pluralidade de nossas identidades, que se cruzam umas com as outras e agem contra as divisões rígidas em torno de uma linha única e endurecida da divisão impenetrável. Nossa humanidade compartilhada é desafiada brutalmente quando o confronto é unificado num só suposto sistema dominante de classificações; isso é muito mais divisivo do que o universo de categorizações plurais e diversas que dão forma ao mundo no qual vivemos. A diversidade plural pode ser muito unificadora, de forma que um sistema único de divisões predominantes não é.

Neste sentido, chama-se a atenção para a “norma” imposta pelo pensamento hegemônico da sociedade em que as “minorias sociais” como a população de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, de mulheres, pessoas com deficiência e grupos étnico-raciais vivem. A sociedade impõe a regra, a norma e as pessoas devem segui-la e aceitá-la mesmo que não se identifiquem com a forma em que isso aconteça. É o que Amartya Sen chama de reconhecer a pluralidade das identidades. Trata-se de uma violação do direito humano, de uma pessoa poder decidir e fazer suas próprias escolhas de acordo com suas reais prioridades.

Sendo assim, a preocupação deve estar em observar cada comunidade em específico. De acordo com Sen, (2000, p. 18), o desenvolvimento pode ser visto como um “processo de expansão das liberdades”. Para que haja desenvolvimento é necessário que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos.

Na visão do desenvolvimento como liberdade, os argumentos de diferentes lados tem de ser apropriadamente considerados e avaliados. É difícil pensar que qualquer processo de desenvolvimento substancial possa prescindir do uso muito amplo de mercados, mas isso não exclui o papel do custeio social, da regulamentação pública ou da boa condução dos negócios do Estado quando eles podem enriquecer – ao invés de empobrecer – a vida humana (SEN, 2000, p. 22).

Abordar o desenvolvimento a partir das liberdades humanas permite reconhecer o papel dos valores e costumes sociais, que podem influenciar a o modo de vida das pessoas, em síntese, respeitar o ser humano em pleno desenvolvimento de suas capacidades. Trata-se de uma forma mais inclusiva de ver os mercados, conforme menciona Sen, (2000, p. 23):

Normas comuns podem influenciar características sociais como a igualdade entre os sexos, a natureza dos cuidados dispensados aos filhos, o tamanho da família e os padrões de fecundidade, o tratamento do meio ambiente e muitas outras. Os valores prevalecentes e os costumes sociais também respondem pela presença ou ausência da corrupção e pelo papel da confiança nas relações econômicas, sociais ou políticas. O exercício da liberdade é mediado por valores que, porém, por sua vez, são influenciados por discussões públicas e interações sociais, que são, elas próprias, influenciadas pelas liberdades de participação.

Os profetas do apocalipse, como foram denominados, indicavam que a crise do crescimento exponencial mundial derivaria basicamente dos problemas relativos à poluição, crescimento populacional desordenado e a tecnologia. Thomas Malthus, Paul Ehrlich, Barry Commoner e Garret Hardin, foram alguns destes que acreditavam num fim próximo, evocando cada um as suas afirmações para que isso realmente acontecesse. Já MártinzAlier, (1998), principal formulador de uma nova corrente, apresenta a ideia do ecologismo dos pobres, que são correntes do ecologismo/ambientalismo, em reação ao crescimento econômico. A corrente do Ecologismo Popular, como foi denominada, relaciona a “má distribuição ecológica, desigualdades sociais, espaciais e temporais no uso dos recursos e serviços da natureza com a desigualdade na distribuição econômica” (ALIER, 1998, p. 19). Observa-se assim que este movimento popular pela justiça ambiental nasce de conflitos ambientais em nível local, regional, nacional e global, causados pelo crescimento econômico e pela desigualdade social.

Os economistas neoclássicos não se preocupam com as outras dimensões do desenvolvimento (social, natural, cultural). Para estes a distribuição de renda não faz sentido, a preocupação é exclusivamente com o crescimento apontado através dos números, da racionalidade instrumental onde os fins justificam os meios, contrário da racionalidade humana, proposta por Amartya Sen. Para os neoclássicos, o econômico é visto como um mundo a parte e isolado do meio natural e consideram a sustentabilidade um modismo, aliando-se ao crescimento.

Já os economistas ecológicos, dentre eles: John Stuart Mill, Boulding, Georgescu-Roegen e Daly, alertam para o impacto do desenvolvimento ou do processo econômico sobre o ecossistema. Para estes, a economia ecológica enfatiza a sustentabilidade e, em primeiro lugar, a capacidade de suporte da Terra, em segundo a distribuição equitativa dos recursos (tema desprezado pelos neoclássicos) e em terceiro, trata a realocação entre os indivíduos, através do mercado via formação de preços (abordagem inversa aos neoclássicos).

A sustentabilidade implica o uso dos recursos renováveis de forma qualitativamente adequada, considerando as quantidades compatíveis com a capacidade de renovação, além de soluções economicamente viáveis para o suprimento das necessidades, sem deixar de envolver as relações sociais que denotam em qualidade de vida para todos. Sustentabilidade forte para os economistas ecológicos e sustentabilidade fraca para os neoclássicos.

Retomando os conceitos de Sen, a liberdade deve ser analisada em um sentido amplo, envolvendo tanto “os processos que permitem a liberdade de ações e decisões” de uma pessoa, como “as oportunidades reais que as pessoas têm, dadas as suas circunstâncias pessoais e sociais” (SEN, 2010, p.31). Assim, a expansão das capacidades (capabilities) das pessoas deve se dar a partir do tipo de vida que consideram que devam viver. O desenvolvimento enquanto liberdade prevê que as liberdades instrumentais, a saber: liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência, segurança protetora, citadas por Sen, sejam interligadas entre si e contribuam com o aumento da liberdade humana de forma geral.

O autor reforça a importância de se refletir sobre essas diferentes liberdades sempre de forma conjunta, considerando que suas relações são essenciais para que se compreenda o verdadeiro papel do desenvolvimento como liberdade. Diante dessa inicial definição, as pessoas devem passar a ser vistas como prioridade no processo de desenvolvimento de um país, e se tornam agentes¹⁵, podendo pensar seu próprio destino de acordo com suas reais prioridades, deixando assim, de ser meros “pacientes” dependentes da política desenvolvimentista centrada na produção industrial, geradora, preferencialmente de PNB cada vez maior, para que sua nação seja considerada desenvolvida de forma crescente, mesmo que para tal, os índices de fome, mortalidade e/ou desnutrição em crianças também estejam em ascensão, como é o caso de da América Latina¹⁶.

¹⁵ Na definição de Sen (2012, p.33), agente é “alguém que age e ocasiona mudança e cujas realizações podem ser julgadas de acordo com seus próprios valores e objetivos, independentemente de as avaliarmos ou não também, segundo um critério externo”.

¹⁶ Para aprofundamento dessa questão, ver a segunda parte da obra “As pessoas em primeiro lugar. A ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado” de Amartya Sen e Bernardo Kliksberg, (2010) em que os autores apresentam os desafios éticos do um continente paradoxal como o latino-americano, trazendo dados sobre as desigualdades com enfoque para a saúde pública.

A analogia feita por Sen de que desenvolvimento vai muito além da acumulação da riqueza e do crescimento do PNB, faz a humanidade enxergar muitas outras possibilidades além do enriquecimento a qualquer custo, atrelando-os como um fim em si mesmos. A exemplificação dada por ele a respeito da passagem entre um casal indiano que conversava sobre a riqueza e a imortalidade, em sua obra “Desenvolvimento como liberdade” (2000), faz a sociedade contemporânea se indagar sobre a necessidade de se ter cada vez mais riqueza, lembrando que a utilidade da riqueza está nas coisas que ela pode permitir ao humano fazer, as quais as liberdades substantivas podem ajudar a conseguir. Trata-se de uma melhoria da qualidade de vida. De nada adianta, por exemplo, ser a pessoa mais rica do mundo, se sua capacidade de usufruir da saúde estiver comprometida, conforme ilustrado nesta citação:

... a saúde está entre as mais importantes condições da vida humana e é um constituinte criticamente significativo das capacidades humanas que temos razões para valorizar. Qualquer concepção de justiça social que aceite a necessidade de uma distribuição equitativa e também de uma exploração eficiente das capacidades humanas não pode ignorar o papel da saúde na vida humana e as oportunidades de as pessoas obterem uma vida saudável, sem doenças e sofrimento evitáveis ou mortalidade prematura. Equidade na realização e na distribuição de saúde, portanto, está incorporada e embutida em uma ampla noção de justiça (SEN, 2000 p.76).

Neste sentido, buscou-se neste capítulo conceituar o desenvolvimento como liberdade e não pura e simplesmente econômico. As políticas públicas sejam elas de educação, saúde, segurança hão de considerar seu entendimento mais amplo, reconhecendo que essas relações se dão mutuamente e estão diretamente ligadas ao desenvolvimento de pessoas ou de uma nação inteira.

3 RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa de mestrado serão apresentados neste capítulo por meio de uma estruturação composta por três artigos científicos. Dois deles foram submetidos a revistas científicas durante o último trimestre de 2016, e o terceiro será submetido após a defesa da dissertação, visando contemplar todos os apontamentos sugeridos pela banca.

O primeiro artigo produzido apresentou a parte inicial dos resultados, contendo a abordagem metodológica a partir da análise documental dos Projetos Interventivos de Aprendizagem. Este artigo foi submetido à Revista de Estudos Feministas (REF – UFSC) em novembro de 2016 e encontra-se em avaliação pela comissão editorial.

O segundo artigo descreveu a abordagem metodológica a partir da análise quantitativa da pesquisa, apresentando os resultados oriundos da análise estatística dos formulários. Será submetido à Revista de Psicologia Escolar e Educacional, após as considerações da banca de defesa.

E, o terceiro e último artigo trouxe a abordagem metodológica a partir da análise quali-quantitativa da pesquisa, contendo os resultados angariados a partir do levantamento das entrevistas e da triangulação de métodos com enfoque para a violência. Este artigo foi submetido à Revista Ciência & Saúde Coletiva em fevereiro de 2017 e encontra-se em avaliação.

Considera-se importante trazer neste trecho alguns pontos positivos e não-positivos em relação ao processo vivenciado, referente aos instrumentos de coleta de dados adotados. Os apontamentos apresentados foram direcionados às fortalezas e fraquezas encontradas ao longo do percurso metodológico.

As atuais ferramentas virtuais disponíveis de forma gratuita na internet permitem aos/as pesquisadores/as contemporâneos/as a criação de formulários versáteis e de fácil manipulação. Por meio do *Google Forms*, foi possível criar o formulário utilizando-se dos recursos da própria ferramenta para apresentar as questões relativas à Escala Likert (perguntas estruturas e/ou fechadas), para analisar a intensidade das respostas e também de incluir perguntas abertas e/ou semi-estruturadas, permitindo aos/as participantes da pesquisa assinalar mais que uma opção como resposta. Tais ferramentas oportunizam uma primeira análise imediata do formulário na medida em que os/as participantes vão respondendo,

permitindo ao/à pesquisador/a ter acesso as respostas individuais de cada participante, bem como visualizar um resumo de todas elas contendo ainda gráficos com os percentuais de cada questão/resposta.

Outro ponto positivo que deve ser destacado, trata-se da facilidade de acesso dos/as participantes da pesquisa ao formulário, uma vez que foram disparados virtualmente aos/as egressos/as do curso GDE, estando disponível para eles/as a qualquer tempo tanto no link que dava acesso ao formulário, como também em seus e-mails particulares obtidos por meio da Plataforma CIPEAD. Ao dar por concluída a etapa de coleta de dados por meio do formulário eletrônico, a pesquisadora teve a opção de sinalizar eletronicamente que não estava mais aceitando respostas, garantindo assim, que não houvessem participações duplicadas.

Antes do envio dos formulários, foi possível realizar pré-testes online, enviando o instrumento através da própria ferramenta para os demais pesquisadores envolvidos na pesquisa, garantindo que a fase definitiva de envio fosse ocorrer da melhor forma possível. O pré-teste garantiu que durante a fase de elaboração do formulário até o envio aos/as participantes fossem feitas as devidas correções de enunciados, questões e notas explicativas, visando um melhor entendimento e, conseqüentemente maior participação.

Como pontos não-positivos, há que se mencionar que a aplicação virtual de formulários não permitiu que a pesquisadora estivesse frente a frente com o/a participante, para lhe passar maior credibilidade e poder olhar e conferir a postura corporal no momento de apresentação do estudo. Um segundo ponto não-positivo é justamente a questão da não obrigatoriedade em participar descrita no TCLE, informando ao/a participante sobre sua possibilidade de desistir a qualquer momento, sem aviso prévio ou prejuízo para si. O fato de não associar um rosto a um nome, dá ao/a participante a possibilidade de responder apenas quando lhe convier e se lhe convier.

Desta forma, o principal ponto não-positivo foi a necessidade de reenviar o formulário eletrônico por quatro vezes, além do disparo inicial, fato este que se tornou de certa forma desgastante à pesquisadora e incômodo aos/as participantes que ainda não haviam respondido, apesar de não apresentar um texto como cobrança. No quinto e último envio, foi necessário preparar e-mails personalizados

explanando sobre a importância da contribuição da opinião do/a participante na pesquisa.

O fato de disponibilizar aos/as participantes a última questão no formulário eletrônico a opção do/a interlocutor conceder uma entrevista para a pesquisadora, permitia que naquele momento fosse deixado telefone e e-mail para posterior contato, permitindo desde a segunda fase do estudo, mapear a quantidade de interessados/as para posterior sistematização de coleta e análise de dados.

A maior parte das entrevistas foi realizada via aplicativo Whats App, permitindo à pesquisadora um contato mais informal com o/a entrevistado/a, ainda que virtualmente. Houve comodidade por parte dos/as participantes em conceder a entrevista na data e horário e local que melhor lhe conviesse, bem como escolher em responder via áudio ou mensagem de texto, considerando que não se fazia obrigatória a presença física de ambas as partes interessadas.

Como pontos não-positivos reforçam-se novamente o fato de não estar face a face com o/a entrevista para captar as nuances da postura corporal e anotações a parte para uma possível descrição no caderno de campo. Geralmente as entrevistas via aplicativo Whats App duravam em torno de 20 a 30 minutos, enquanto que a entrevista que fora realizada pessoalmente teve uma duração de 43 minutos, possibilitando a pesquisadora continuar uma conversa informal (sem gravação) antes e após a entrevista.

Outro ponto não-positivo foram os reagendamentos de datas e horários com os/as entrevistados/as que se disponham inicialmente via aplicativo, mas que não respondiam naquele momento conforme combinado. Nestes casos, era necessário marcar nova conversa virtual, de acordo com a disponibilidade do/a interlocutor/a para se efetivar a entrevista.

O principal ponto não-positivo foi o fato de não conseguir entrevistar todos/as os/as interessados, devido a treze deles/as (quadro 3) não terem mencionado os números de telefone ou aplicativos virtuais para contato além dos e-mails. Desta forma, para que a entrevista não se tornasse novamente um formulário, optou-se por não contatá-los/as neste formato.

3.1 Artigo sobre análise documental dos PA

Gênero e Diversidade na Escola: um retrato dos desdobramentos da estratégia de formação docente em ações interventivas no cenário escolar

Resumo: *Serão apresentados os apontamentos com foco na análise de formação docente em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), ofertada pela Universidade Federal do Paraná entre os anos de 2013-2014. Optou-se pelo método de análise documental, analisando os 145 Projetos interventivos de Aprendizagem (PA) de participantes do curso, mapeando as estratégias de promoção de equidade no ambiente escolar. Por meio da análise de conteúdo categorizaram-se os PA em: a) Ações de respeito à diversidade sexual; b) Minimização de desigualdades entre homens e mulheres; c) Redução de violência; d) Promoção da igualdade étnico-racial; e) Inclusão de pessoas com deficiência. Os resultados apontaram que os PA se configuraram em uma estratégia efetiva e desafiadora no desenvolvimento de ações nas escolas, contemplando intervenções inclusivas na temática de gênero e diversidade.*

Palavras-chave: *Gênero e Diversidade na Escola; Formação de Docentes; Projetos de Aprendizagem.*

Introdução

As relações de gênero e poder nos processos de socialização e convivência das¹⁷/os estudantes são repletos de normas e controles das expressões corporais. Frequentemente tornam-se um fator limitante ao desenvolvimento infanto-juvenil, tendo em vista que o movimento e a descoberta do corpo são imprescindíveis ao aprendizado dessas/es que frequentam as escolas. Essas formas de controle disciplinar demarcam fronteiras entre feminino e masculino, reforçando as características físicas e comportamentos esperados para cada sexo durante as atividades de rotina nos espaços escolares. O fato é que, muitas vezes, adultos com essa visão dicotômica de gênero, naturalizada ao longo de sua formação enquanto sujeitos, acabam por transmitir expectativas sobre o ‘certo’ e ‘errado’ nas ações das crianças e adolescentes, que estão a desvendar o mundo que as/os cerca.

¹⁷ Em todo o texto será usada também a flexão feminina nos artigos e substantivos coletivos. A intenção é problematizar e dar ênfase à importância de grafar sempre que possível e necessário os termos no feminino por entendermos a língua como reflexo da sociedade que a utiliza e da ideologia nela dominante.

Considerando que os espaços escolares são lugares caracterizados de expressões sociais, culturais, simbólicas e políticas e que devem promover a identidade e autonomia das/os estudantes desde pequenas/os, pautadas nas relações entre seus pares, torna-se mais que necessário diante do *status quo*, tratar acerca da complexidade sobre sexualidade e relações de gênero na educação. Os dossiês *Gênero e Educação* (2001) e *Gênero e Sexualidade no espaço escolar* (2011), da Revista de Estudos Feministas (REF), promoveram a articulação dos conceitos de gênero e sexualidade apresentando interlocuções com estudiosas/os pertencentes a grupos de pesquisa nacionais e internacionais, demonstrando as relações existentes com os espaços escolares e os diferentes sujeitos que interagem com seus corpos.

Vários artigos e resenhas problematizaram sobre o tema, dando visibilidade a questões tão veladas no contexto escolar, e, em outros momentos tão naturalizadas, como é o caso do estudo de Constantina XAVIER FILHA (2011, p. 594), que contribuiu no último dossiê com o texto: *Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas das crianças*. Observa-se no estudo, que as “representações de gênero das crianças estão ligadas ao que socialmente e em termos hegemônicos é construído pelo ideal de masculinidade e feminilidade”. Tal representação vai de encontro com o que nos apresenta Guacira Lopes LOURO (2000) sobre as formas de se constituir na sociedade o masculino e o feminino. Portanto, gênero refere-se ao modo como as chamadas “diferenças sexuais” são representadas e valorizadas: “refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto” (LOURO, 2000, p. 26)

Parafraseando Cristina WOLFF e Rafael SALDANHA (2015), questões das/os estudantes emergem o tempo todo quando estão em sala de aula. E as/os professoras/es, se vêem em uma situação difícil, pois muitas das indagações não envolvem somente o contexto

curricular das disciplinas de português e matemática, por exemplo, estando relacionadas às intersecções entre sexo, gênero e sexualidades, despertando assim, curiosidade e descobertas no imaginário do público infanto-juvenil. Estas/es docentes que estão na linha de frente dos problemas, encontram muitas dificuldades ao abordar as temáticas citadas, devido a inúmeros problemas enfrentados, e é sob esse cenário, que este estudo se debruça. Buscou-se identificar através dos projetos interventivos desenvolvidos por meio de uma estratégia de formação em gênero e diversidade na escola, as estratégias e ações que estas/as professoras/es criaram ao se deparar com as situações colocadas em seus respectivos cenários escolares.

Há décadas que estudiosas feministas como Joan SCOTT (1995), Judith BUTLER (2008), Joana Maria PEDRO (2005), Guacira Lopes LOURO (2011) e Daniela AUAD (2015) – estas três últimas autoras, com o olhar voltado para discussão da temática na educação, especificamente - buscam demonstrar a diferença entre gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo suas articulações e intersecções.

Joana Maria Pedro (2005), através do texto intitulado *Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica* oportuniza um diálogo com a história dos movimentos sociais inicialmente demandados por grupos de mulheres, e posteriormente, feministas, gays e lésbicas, que questionavam as desigualdades e as relações de poder entre os sexos. Problematizavam a visão androcêntrica de mundo: impositora, autoritária e determinante nos processos de desigualdade, que geravam rótulos às mulheres como frágeis, dóceis, e destinadas a atividades inerentes aos afazeres domésticos e a cuidar das/os filhas/os. Conforme Pedro (2005, p.86), “foi do interior da categoria mulheres que surgiu a categoria gênero, foi também entre as historiadoras que estavam escrevendo sobre história das mulheres que a categoria de análise gênero passou a ser utilizada”.

No Brasil, a categoria gênero passou a ser conhecida após a publicação do artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, da autora Joan Scott. Segundo a historiadora e feminista, a categoria gênero:

[...] tem duas partes e diversas subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, mas a mudança não é unidirecional (SCOTT, 1995, p.86).

De acordo com Louro, (2011, p.69), as transformações trazidas por esses campos (gênero/sexo), ultrapassam o terreno dos “gêneros e da sexualidade e podem nos levar a pensar um modo renovado não só a educação, mas a cultura, as instituições, o poder, as formas de aprender e estar no mundo”.

E, apresenta-se aqui também a reflexão da pedagoga Daniela Auad (2015), que a partir de seus estudos de doutorado, pôde revelar os desafios vivenciados por meninas e meninos, professoras e professores no cotidiano de uma escola pública. Estudo em que reflete diretamente pontos convergentes a este artigo. Para a referida autora, o debate teórico, no caso das pesquisas educacionais, tem valor à medida que se relaciona com a prática e a transforma. “A escola pode ser o lugar no qual se dá o processo discriminatório ‘aprendizado da separação’ ou, em contrapartida, como pode ser uma importante instância de emancipação e mudança” (AUAD, 2015, p.15).

Já a filósofa americana Judith Butler, desconstruiu o conceito de gênero no qual está baseada toda a teoria feminista. A sua crítica ao modelo binário, foi fundamental na discussão que levantou a respeito da distinção sexo/gênero. A teoria feminista que defendia até então, a identidade dada pelo gênero e não pelo sexo, escondia a aproximação entre o gênero e a essência. Segundo Butler (2008), aceitar o sexo como um dado natural e o gênero como um dado construído social e/ou culturalmente, seria ao mesmo tempo aceitar que o gênero

expressaria a essência do sujeito. A autora defende que haveria nessa relação uma “unidade metafísica” e denominou essa relação de paradigma expressivo autêntico, “no qual se diz que um eu verdadeiro é simultâneo ou sucessivamente revelado no sexo, no gênero e no desejo” (BUTLER, 2008, p. 45).

O fato de falar sobre o tema com crianças pode causar estranheza a alguns/algumas, pois essa forma de pensar, revelando medos e preconceitos hegemônicos fazem do tema um tabu, presente na educação de meninas e meninos, perpetuando-se na vida adulta de mulheres e homens. Nesse sentido, a perspectiva de gênero na educação é debatida a partir dos ideais foucaultianos que considera relativo seus usos e significados, destacando que são fruto de disputa política e que são os meios pelos quais são construídas as relações de poder, de dominação e de subordinação.

Diante dessa normatização determinada por uma sociedade sexista e iníqua, destaca-se neste estudo o debate em torno da análise das experiências de docentes da rede pública de ensino de diferentes municípios do Estado do Paraná, retratadas por meio de Projetos interventivos de Aprendizagem (PA) que foram desenvolvidos por participantes do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), ofertado pela Universidade Federal do Paraná nos anos de 2013-2014. O PA era um dos instrumentos que compunham o percurso formativo durante o curso, e cumpre a função pedagógica de envolver as/os participantes com o desenvolvimento de ação prática interventiva, na temática de gênero e diversidade, devendo ser realizada na escola ou em local de atuação profissional, atendendo assim, às particularidades do espaço curricular onde cada participante estava envolvida/o.

Problematizou-se sobre este complexo e relevante tema contemporâneo, que é a discussão de gênero e diversidade nos espaços escolares, investigando as relações entre diferentes interlocutoras/es envolvidas/os, por meio da análise documental dos PA. O estudo teve como questão norteadora: Em que medida e como o conteúdo formativo recebido durante

o curso GDE pôde ser aplicado nos espaços de atuação profissional destas/es participantes e quais foram os desdobramentos, limites e possibilidades inerentes às questões de gênero e diversidade para as/os egressas/os?

Ressalta-se que este artigo está subdividido em três partes além desta introdução. A primeira delas referente à descrição do Curso de Aperfeiçoamento enquanto política pública de formação de docentes. Em seguida é apresentada a metodologia e análise dos dados empíricos, utilizando-se da análise documental para responder ao objetivo da pesquisa, agrupando os PA em cinco categorias de análise: a) Ações de respeito à diversidade sexual; b) Minimização de desigualdades entre homens e mulheres, meninos e meninas; c) Redução de violência no contexto escolar; d) Promoção da igualdade étnico-racial; e) Inclusão de pessoas com deficiência. E, por último, as considerações finais do estudo sinalizam estratégias de promoção de respeito e equidade de gênero que floresceram a partir das intervenções das/os participantes em seus espaços de atuação profissional.

O Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (GDE)

Considerado como uma experiência inovadora de formação de profissionais de educação nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), consolidou-se no ano de 2006, como resultado de uma articulação entre diversos ministérios do Governo Brasileiro, a saber: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM/PR), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)¹⁸, British Council (órgão do Reino Unido atuante na

¹⁸ As políticas públicas da SECADI priorizam o fortalecimento da educação, destacando-se as atuais Resoluções do Conselho Nacional de Educação, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, orientando a construção de um sistema educacional inclusivo, que garanta o direito universal de acesso à escolarização e assegure, como parte integrante desse direito, o respeito e a valorização da diversidade humana, social, cultural, ambiental, regional e geracional.

área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ).

A oferta do curso enquadra-se numa ação de política pública educacional voltada ao enfrentamento ao preconceito e à discriminação histórica de grupos minoritários – negros, indígenas, mulheres, homossexuais, entre outros. A intenção era que a partir deste tipo de iniciativa, professoras, professores e demais profissionais da educação pudessem fortalecer o papel que exercem como promotoras/es da cultura de respeito a garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo assim, para que a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos, e sim, um espaço de promoção de valorização das diversidades que enriqueçam a sociedade brasileira, vislumbrando um mundo mais tolerante, plural e democrático.

Desde 2008 o projeto piloto passou por uma série de adequações no sentido de aprimorar formato e o material didático e o curso GDE começou a ser oferecido por meio de edital da SECADI/MEC para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do país que quisessem ofertar o curso pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), passando assim, a integrar a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do MEC, visando à implementação de um programa de oferta de cursos de formação para professoras/es e profissionais da educação para a diversidade.

O objetivo do projeto era contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino, tratando articuladamente de três questões: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual. Partiu-se da concepção de que os processos discriminatórios têm especificidades e relacionamentos que precisam ser analisados à luz dos direitos humanos, para que nenhuma forma de discriminação fosse tolerada, na escola ou fora dela, conforme destacam Maria Luiza HEILBORN e Sérgio CARRARA (2009, p.13):

A proposta do curso é contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino, promovendo uma compreensão integral e transversal dessas problemáticas. O curso parte da concepção de que, embora possuindo especificidades, os processos sociais de estigmatização e discriminação baseados no gênero, raça e sexualidade, articulam-se de modo complexo e necessitam de uma abordagem conjunta. Precisam, em especial, ser analisados à luz dos direitos humanos, para que os preconceitos possam ser combatidos na escola e fora dela.

A oferta do GDE em nível nacional ocorreu tanto por meio de turmas presenciais quanto semi-presenciais, ou seja, educação à distância. Com relação ao formato, o cardápio da SECADI possibilitava a opção de ofertas em nível de extensão (120 horas), aperfeiçoamento (180 horas) e/ou especialização (com no mínimo 360 horas). O curso GDE analisado neste trabalho foi ofertado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), entre os anos de 2013 e 2014. Configurou-se como Aperfeiçoamento, teve como sede o Polo Matinhos - PR, tendo sido matriculadas/os inicialmente 250 (duzentas e cinquenta) cursistas.

A pesquisa de mestrado, mais ampla e que origina este artigo como um de seus recortes, vem objetivando analisar e refletir sobre os desdobramentos da política pública de formação em GDE, a partir da aplicabilidade/continuidade das ações das/os egressas/os nos locais de atuação profissional desde a finalização do curso, até o período de dois anos após a conclusão do mesmo.

Neste artigo, mais especificamente, conduziu-se um recorte, considerando para análise exclusivamente o total de 145 (cento e quarenta e cinco) Projetos de Aprendizagem dos concluintes do curso. Ressalta-se que um dos requisitos para a conclusão do curso era o desenvolvimento de um projeto interventivo de aprendizagem (PA)¹⁹ enquanto estratégia pioneira adotada no projeto político-pedagógico (PPP) da UFPR Litoral, que pudesse aplicar os conhecimentos teóricos apreendidos ao longo do curso, por meio de uma ação/intervenção prática nas escolas ou locais de atuação profissional. Ao final, 145 das/os 250 cursistas

¹⁹ A aprendizagem por projetos fundamenta-se nas ideias piagetianas sobre desenvolvimento e aprendizagem, inter-relacionadas com outros pensadores, dentre os quais se destacam Freire e Vygotsky (ARAÚJO, 2003).

concluíram a atividade interventiva, que foi sistematizada de forma concisa, caracterizando a concepção do PA, a execução da ação prática na escola e comentários sobre os principais resultados encontrados. O texto com o resumo expandido do PA foi postado na plataforma virtual do curso, assim como o banner contendo a descrição da experiência, que serviram como avaliação das/os cursistas no módulo intitulado Projeto de Aprendizagem. Estes materiais foram os documentos analisados neste estudo. Os PA também foram apresentados no encontro presencial final do curso, momento em que cada cursista pode socializar suas experiências com a equipe docente, tutores e outra/os colegas do curso. O perfil das/os cursistas matriculados no curso pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1. Perfil das/os cursistas matriculadas/os no curso de aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola ofertado pela UFPR Litoral em 2013-2014 (n = 250)

Gênero	Feminino	70%
	Masculino	28,5%
	Masculino e Feminino	1,5%
Religiões ou cultos	Católica	48,6%
	Nenhuma	17,8%
	Evangélica	11,9%
	Espírita	9,9%
	Outros	7,9%
	Matriz africana	2%
	Matriz oriental	2%
Orientação sexual	Heterossexual	85%
	Homossexual	9,9%
	Bissexual	3,2%
	Nenhum	2%

Escolaridade	Especialização	64%
	Superior de Graduação	24,5%
	Doutorado	8%
	Mestrado	6,7%
	Outros	4%

Fonte: A/os autora/es (2016).

O curso de Aperfeiçoamento em GDE possuía uma carga horária de 200 (duzentas) horas, sendo: 40 (quarenta) delas presenciais e 160 (cento e sessenta) de ensino na modalidade à distância, através de um ambiente colaborativo de aprendizagem, adaptado especialmente para o projeto pedagógico do curso. A dinâmica interativa acontecia no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em formato de tarefas, leituras, fóruns de discussão das temáticas, entre outras atividades. O conteúdo dos módulos do curso ficava disponível em versão impressa e online na plataforma de Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância (CIPEAD) *Moodle*²⁰, tendo uma equipe pedagógica composta por professoras/es, tutoras/es presenciais e a distância, supervisoras/es, acompanhando e auxiliando no desenvolvimento das atividades. Ressalta-se que todo o curso era ofertado gratuitamente, incluindo os materiais didáticos e suporte online/presencial fornecidos pela equipe.

Metodologia e Análise

Este trabalho constou na análise documental dos 145 (cento e quarenta e cinco) Projetos interventivos de Aprendizagem (PA) de participantes do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), mapeando estratégias de promoção de equidade no ambiente escolar. O curso foi fomentado por meio de uma política pública do Ministério

²⁰ *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*– um software livre de apoio à aprendizagem, que é executado em ambiente virtual. Esse programa permite a criação de cursos online, páginas de disciplinas, grupos de trabalhos e comunidades de aprendizagem.

da Educação (MEC) para formação de docentes da educação básica, visando à equidade de gênero, respeito às diversidades e minimização de violências.

Ressalta-se que após coleta, separação, leitura e categorização dos PA, novos instrumentos de coleta de dados para uma segunda fase da dissertação de mestrado foram preparados, como questionários e entrevistas direcionados às/aos egressas/os, e que, a partir das cinco categorias agrupadas foi possível direcionar as perguntas dos instrumentos e avançar para novas abordagens metodológicas que serão apresentadas em outros documentos científicos.

O estudo combinou métodos quantitativos e qualitativos, os quais serão apresentados de forma subdivida, destacando a abordagem metodológica de acordo com os objetivos específicos em pauta, no momento de cada fase desta pesquisa de dissertação. Os resultados aqui apresentados foram obtidos através do método da análise documental, considerando o registro escrito de síntese dos PA como dados primários. Estes foram codificados e categorizados, procedendo-se análise do conteúdo conforme sugere Maria Laura FRANCO (2012).

Inúmeros são os autores/as que se debruçam sobre as categorizações e classificações de tipologias de pesquisa. Desta forma, na tentativa de não cair no engodo de apresentar uma rígida e precisa definição para o tipo de método apresentado neste estudo, ressalta-se que o recorte específico de análise documental dos PA, em momento nenhum deve ser confundido com a técnica de análise do discurso proposta por Laurence BARDIN. De acordo com Menga LÜDKE e Marli ANDRÉ (1986), Julian FLORES (1994), Alessandra PIMENTEL (2001) e Jackson SÁ-SILVA et al (2009), a análise de documentos deve ser constituída de duas etapas: uma primeira de recolha de documentos e uma segunda de análise, podendo a/o pesquisadora/or recorrer ou não à análise do discurso na segunda etapa.

Para organizar o material coletado foram realizadas as leituras e os respectivos fichamentos, separando os dados que se repetiam em todos os PA, conforme discutidos na seção de resultados. De acordo com Pimentel (2001, p. 184),

organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como o fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e o manuseio.

Ao empregar técnicas usuais da análise de conteúdo, o processo de codificação dos relatos de experiência contidos nos PA foram “desvelando os conteúdos manifestos e latentes”, os quais pouco a pouco foram originando as cinco categorias apresentadas neste trabalho (PIMENTEL, 2001, p. 189).

De acordo com Sá-Silva et al (2009, ps. 4-5), “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Esses documentos são utilizados como fontes primárias de informações e apontamentos que em seu conteúdo carregam questões que servirão de prova a *posteriori* para outras, de acordo com o interesse e criatividade de cada pesquisador, conforme afirma Maria Cecília MINAYO (2008), ao refletir sobre o conceito e o papel de metodologia nas pesquisas em ciências sociais. Para a autora “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 22).

O PA consistiu em atividade interventiva realizada nos espaços escolares, objetivando a atuação como multiplicadoras/es dos temas abordados ao longo da formação. Os dados quantitativos extraídos dos PA foram tabulados em software Microsoft Excel e analisados mediante estatística descritiva. Já os dados qualitativos foram agrupados e avaliados mediante análise de categorias temáticas emergentes ou ainda de acordo com Franco, (2012, p.43-44), “na definição de unidades de análise, tendo o pesquisador o desafio de enfrentar ainda alguns problemas técnicos, a saber discriminar Unidades de Registro à Unidades de Contexto”.

No caso deste estudo específico, o recorte metodológico considerado para Franco, (2012), “a unidade de registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (ibidem). Já o Tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo.

Respeitando os princípios éticos e legais de ética em pesquisa envolvendo seres humanos, este projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFPR) por meio do Parecer Consubstanciado nº 1.523.070 de 29 de abril de 2016. Os nomes apresentados na seção de resultados foram codificados, garantindo o anonimato das/os participantes da pesquisa.

Resultados e discussão

O perfil das/os egressas/os revelou que 58% (n=43) são professores/as da rede pública de ensino, atuantes como docentes da educação básica, seguidos por 13,5% (n=10) que atuam como pedagogas/os, sendo 9,5% (n=7) em função administrativa/técnica, 8,1% (n=6) responderam como outro, mas não especificaram, 5,4% (n=4) na direção, 4,5% (n=3) como coordenadora ou coordenador, e 1,35% (n=1) não respondeu. Em relação ao nível de ensino 34,6% (n=45) trabalham no Ensino Médio, enquanto que 33,7% (n=43) no Ensino Fundamental, mais especificamente no segundo ciclo (do 6º ao 9º ano), considerando ainda que tais docentes possam ter mais de um padrão de trabalho e atuar respectivamente em mais de uma modalidade de ensino.

Quanto ao público-alvo dos PA, a pesquisa documental revelou que 68% (n=63) dos PA foram desenvolvidos com estudantes e 19,5% (n=18) com professores/as, levando em conta também que o projeto poderia ser aplicado paralelamente com mais de um tipo de público. Os PA foram desenvolvidos nas escolas de atuação profissional das/os participantes no período de abril a maio de 2014. Todas/os oriundas/os de escolas públicas, localizadas em

diferentes municípios do estado do Paraná, abrangência esta que só foi possível devido ao formato do curso à distância.

Conforme mencionado anteriormente, o recorte deste estudo objetivou analisar sobre os desdobramentos, limites e possibilidades dos PA, verificando como estes projetos foram aplicados e viabilizados nos espaços de atuação profissional das/os cursistas. Ao mapear estratégias de promoção de equidade no cenário escolar, os desdobramentos foram emergindo das leituras, oportunizando a criação de cinco categorias de análise.

Destaca-se que dos 145 PA, 19% (n=28) foram relacionados à minimização de desigualdades entre homens e mulheres/meninos e meninas; 32% (n=47) contemplaram ações de respeito à diversidade sexual; 16% (n=24) contribuíram com a redução de violências no contexto escolar, particularmente situações de *bullying* e homofobia; 31% (n=45) se dedicaram a promoção da igualdade étnico racial; e 2% (n=1) sobre a inclusão de pessoas com deficiência.

Qualitativamente observou-se que os maiores desafios para implementação dos PA nas escolas foram as próprias dificuldades trazidas pelas/os estudantes no cotidiano e a falta de conhecimento ao abordar o assunto. No entanto, após as intervenções práticas constatou-se que a grande potência foi a aceitação e o envolvimento das/os estudantes nas atividades propostas pelas/os cursistas/docentes, que na sala de aula tornavam-se mediadoras/es dos problemas, buscando ações efetivas e promotoras do respeito e da educação, conforme nota-se no relato apresentado por uma das cursistas:

O que mais chamou a atenção em dado momento, foi quando colocamos no mural, um cartaz com as diversas formações de casais que acontecem nos dias atuais, e que num primeiro momento alguns contestaram, mas logo, com explicações e debates sobre o assunto, houve uma aceitação por parte de todos e as atividades se desenvolveram proveitosamente, deixando no ar a possibilidade de continuar aperfeiçoando o projeto para ser posteriormente discutido em outras ocasiões, fato este que serviu como um incentivo para a nossa formação intelectual/social e humana (RELATO DA PROFESSORA ZAZÁ).

Para Araújo (2003), a adoção da abordagem pedagógica por projetos “integra os conteúdos e habilidade de forma transdisciplinar” e desenvolve capacidades como “trabalho em equipe, tomada de decisões, comunicação, liderança e empreendedorismo”, visando a ruptura de modelos cartesianos que fragmentam e reduzem o conhecimento. E, quando estas capacidades são aliadas à criatividade, surgem diferentes intervenções pedagógicas que foram exploradas pelas/os cursistas em seus PA, dentre elas: vídeos, filmes e documentários, palestras, debates, rodas de conversa, dinâmicas, questionários, entrevistas, uso das redes sociais, seminários, fotografia, oficinas, apresentação de músicas e danças, confecção de material informativo, produção de texto, livros de literatura e obra de arte.

Partindo dessa proposta da aprendizagem por projetos e entendendo o projeto como “estratégia”, Araújo (2003, p. 69), considera que “a articulação dos conhecimentos científicos com os saberes populares e cotidianos, propicia condições para que os conhecimentos científicos sejam respondidos à luz das curiosidades dos alunos”. Assim, tal definição vai de encontro com o relato apresentado em um dos PA que tratava a respeito da temática *bullying* e homofobia pelo fato de estar acontecendo com frequência na escola em que o cursista/docente lecionava. O professor descreve que o projeto foi desenvolvido de forma transversal nas aulas de artes visuais com professoras/es e funcionárias/os durante o intervalo de recreio e também com as turmas do 5º ano. A atividade consistia em uma sessão de cinema do Filme: *Billy Elliot*, a qual apresenta-se a seguir trecho da experiência:

Observamos o interesse dos alunos com a história de Billy Elliot e a questão sofrida pelo personagem querer ser um bailarino e sua família achar que por isso ele era homossexual. O sofrimento do personagem chamou muito a atenção de alguns alunos que trouxeram pesquisas sobre o bullying homofóbico sofrido por diversos jovens (RELATO DO PROFESSOR VILMAR).

É importante frisar que 16%, ou seja, vinte e quatro PA podem ter contribuído com a redução de violências no contexto escolar, particularmente situações de *bullying* e homofobia,

indicando conforme estudo recente de Alisson MACHADO e Clóvis WANZINACK (2014) que o fenômeno é compreendido como um problema no âmbito escolar, sinalizando um alto índice de prevalência de estudantes que sofrem ou já sofreram *bullying* na escola. E que, no entanto, tal problema por ser combatido diante de estratégias que podem ser desenvolvidas a curto, médio e longo prazo, para minimização desse tipo de violência, como é o caso da estratégia de formação de docentes apresentada neste artigo.

Contata-se pela diversidade de estratégias pedagógicas adotadas, que as/os participantes exploraram ao máximo a temática com suas/seus estudantes, e ainda dentre todas estas intervenções, verificou-se que 15% (n=22) foram relacionadas a exibição de vídeos, filmes e/ou documentários, seguidas, respectivamente, de 12% (n=18) tendo o debate como ferramenta na execução dos PA. Adicionalmente, 9% (n=13), utilizaram a confecção de material informativo como cartazes, painéis, cartilhas e panfletos na abordagem e discussão das temáticas.

O Livro de Conteúdo do curso GDE oferecido em sua forma impressa e eletrônica as/aos participantes, se traduziu em um excelente material didático-pedagógico, que apresenta a indicação de diversos filmes voltados à temática de gênero e diversidade e que está acessível em domínio público²¹. Além deste material oferecido pelo MEC, a equipe da UFPR também disponibilizou gratuitamente as/aos cursistas outros dois materiais didáticos: 1) uma publicação realizada pela equipe pedagógica exclusivamente para esta turma, contendo discussões sobre temas como violência de gênero, *bullying* e *cyberbullying*, igualdade de gênero e co-educação, escolarização e sexualidade, relações étnico-raciais (SIERRA e

²¹ Livro de conteúdo – Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores/as em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais (2009). Disponível em: http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf. Acesso em 14 de nov 2016.

SIGNORELLI, 2014); 2) uma publicação produzida pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, voltada especificamente à discussão da temática (CARRARA, 2009).

Do total de 145 PA analisados, muitos chamaram atenção. Um particularmente, envolvia a temática ‘tabu masturbação feminina’, intitulado: *Meu corpo, minhas descobertas, meus prazeres*, cujo objetivo era conhecer e reconhecer a genitália de maneira natural, como parte do corpo humano e fonte de prazer, principalmente a genitália feminina para o público feminino. Foi aplicado a estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Apucarana – PR, o qual traz abaixo trechos do relato de experiência que se familiarizam com o estudo de mestrado desenvolvido por Rita de Cássia GUSSO (2006), no qual tratou sobre a desmistificação da masturbação.

Utilizou-se um cartaz imagem, com o desenho de uma vulva e de um pênis, para identificação de suas partes e questionamento das funções de cada parte. A turma demonstrou-se atenta e participativa. Após utilizou-se uma prótese de um pênis e de uma vulva, para manipulação e discussões acerca das zonas de maior incidência de prazer. Tendo como recurso slides, fez-se uma breve linha do tempo para entender a tão incisiva reprovação da masturbação feminina para encerrar e de que certa forma isso atinge diretamente cada uma das mulheres até nossos dias em suas vidas sexuais. A experiência foi bastante significativa, demonstrou que sempre há o que aprender e o quanto ainda há de “proibida” a prática da masturbação feminina. O conhecer-se foi o ponto mais relevante do trabalho, onde os alunos participaram mais ativamente, demonstrando o tabu que ainda cerca questões. Foi realmente uma experiência enriquecedora que ressaltou e tornou evidente a necessidade de um trabalho sério e contínuo a respeito da Educação Sexual, no ambiente escolar (RELATO DA PROFESSORA KETELIN).

No relato da professora verifica-se que a iniciativa de tratar sobre a masturbação feminina com as/os estudantes como algo natural, estão embutidos fatores não somente sexuais ou relacionados ao prazer, mas também, outros inerentes às relações de gênero e de poder em que “o homem é o único responsável pelo prazer já que a mulher é historicamente considerada submissa e inferior” (GUSSO, 2006, p.33).

A educação é um campo possibilitador do conhecimento que se renova constantemente a partir suas teorias, experiências, estratégias e metodologias, que “instrumentalizam a prática pedagógica” (SIGNORELLI, et al, 2010, p. 332). Diante da

análise de um curso de formação de docentes, nada mais relevante que a proposição da participação destas/es profissionais a partir do desenvolvimento de um projeto interventivo de aprendizagem (PA). Nos PA, a/o participante desenvolvia tais projetos mediados/os por docentes e tutores, envolvendo a tríade pesquisa-ensino-extensão, prevista no PPP da UFPR oportunizando as/aos envolvidas/os a “autonomia e a construção ativa do conhecimento de distintas áreas do saber, por meio da busca de informações significativas para a compreensão, representação da realidade vivenciada.

Partimos da discussão entre as (os) alunas (os) com relação à violência contra a mulher e percebemos que esse problema social, está presente em todas as famílias das (os) estudantes. Entrevistamos 126 estudantes a respeito de questões de relações de gênero, sendo 63 do gênero masculino e 60 do gênero feminino. Do resultado da pesquisa percebemos que a maioria das (os) estudantes são contrárias (os) a violência contra a mulher, mas com relação ao comportamento, vestuário, relação homoafetiva, as respostas das (os) entrevistadas (os) foram desfavoráveis à ideia de liberdade sexual das mulheres. A concordância de que é preciso combater a violência contra as mulheres, foi o ponto positivo do projeto, além da participação ativa de estudantes na confecção do panfleto da campanha contra a violência de gênero. Outro ponto positivo, é a percepção que tivemos, das diversas visões das (os) jovens com relação à questão de gênero, diferenças essas apresentadas quando analisamos as respostas por gênero, sexo, orientação sexual e religião (RELATO DO PROFESSOR JOSÉ).

O relato do professor José apresenta trechos interessantes, pois na medida em que apresenta o envolvimento e a participação das/estudantes, faz também transparecer a visão sexista tão naturalizada que vê as mulheres inferiores aos homens, principalmente em relação a sua liberdade sexual e sua condição de submissão. No que tange à condição de minimização de desigualdades entre homens e mulheres/meninos e meninas, 15% (n=22) dos PA versaram sobre essa categoria, sendo as diferenças de gênero na organização social da vida pública e privada marcadas historicamente em vários contextos como a escola, a família, o trabalho e a política.

Diante da exposição dos relatos dos PA e da assimetria das ações interventivas à problemática de gênero e diversidade na escola, qualitativamente observou-se que os maiores

desafios para implementação dos PA nas escolas foram às próprias dificuldades trazidas pelas/os estudantes no cotidiano e a falta de conhecimento ao abordar o assunto. No entanto, após as intervenções práticas constatou-se que a grande potência foi a aceitação e o envolvimento das/os estudantes nas atividades propostas pelas/os cursistas/docentes, que na sala de aula tornavam-se mediadoras/es dos problemas, buscando ações efetivas e promotoras do respeito e da educação.

Desta forma, verifica-se que a estratégia de formação em GDE vem demonstrando ser uma política pública de caráter intersetorial eficiente e ao mesmo tempo desafiadora na promoção de uma educação inclusiva, de equidade e uma cultura de paz, ancorada na formação de multiplicadoras/es (docentes) para o exercício da igualdade de gênero e respeito à diversidade nos espaços escolares. Todavia, tal política encontra-se ameaçada em função de grupos conservadores/reacionários no cenário político brasileiro contemporâneo, como a extinção da Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM), a qual apoiava diretamente ações de formação como esta apresentada neste estudo. Destaca-se como desafio a continuidade e a manutenção de cursos de formação continuada como estes, fomentando novas/os multiplicadoras/es na área.

Considerações Finais

Os resultados apontam que os PA foram efetivos no desenvolvimento de ações interventivas práticas e criativas nas escolas, que puderam ser validadas por meio das diferentes atividades realizadas pelas/os cursistas/docentes com suas/seus estudantes. Contemplaram intervenções inclusivas na temática de gênero e diversidade, conforme apresentadas nos relatos de experiências dos PA, proporcionando a reflexão e instrumentalizando alunas e alunos a partir do conhecimento teórico, cotejando-o aos problemas vivenciados diariamente no cenário escolar.

Por meio da análise dos projetos de aprendizagem foi possível identificar e categorizar diversas estratégias de promoção de equidade no ambiente escolar da rede pública de ensino do estado do Paraná, que emergiram a partir de demandas de violência(s), discriminação, desrespeito e desigualdade, vivenciadas diariamente por professoras e professores e suas/seus estudantes.

Nos PA estas/es professoras/es demonstram que, apesar das dificuldades enfrentadas no contexto escolar, é possível reverter alguns problemas originados a partir das discussões sobre gênero e sexualidade em estratégias de equidade, igualdade e respeito, por meio de atividades inseridas na própria prática pedagógica, ouvindo as/os estudantes e seus anseios em relação ao tema e suas vivências. Considerando toda teoria feminista e valendo-se dos conceitos de diferentes autoras, acredita-se que toda pessoa é um sujeito bio-psico-sócio-cultural, ou seja, indissociável e seu pensamento não habita fora de seu corpo.

Desta forma, a escola, é sem dúvida, um território em que o corpo e mente sinalizarão ideias e comportamentos que devem sim ser discutidos e trazidos à realidade, para que estudantes e professoras/es possam multiplicar uma cultura do conhecimento, do respeito, da tolerância e de convivência com e pelo diferente, transformando temas ‘tabus’ em conhecimento crítico e consciente junto das/os estudantes.

Referências

- ARAUJO, Ulisses. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.
- AUAD, Daniela. *Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola*. São Paulo: 2. ed. Contexto, 2015.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: 2ª ed. Civilização Brasileira, 2008.

CARRARA, Sergio (Org). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

FILHA, Constantina Xavier. *Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas das crianças*. Revista de Estudos Feministas. Florianópolis, v.19(2): 336, mai/ago. 2011.

FLORES, Julian. *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU, 1994.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: 4. ed. Liber Livro, 2012.

GUSSO, Rita de Cássia T. *A mulher contemporânea: tecnologia e prazer feminino*. 2006. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – UTFPR, Curitiba.

HEILBORN, Maria Luiza; CARRARA, Sérgio. “Gênero e Diversidade na Escola: uma proposta de ação”. In: CARRARA, Sérgio. et al. (Orgs.). *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. “Pedagogias da sexualidade”. In: LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. “Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade”. *Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011.

Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 29 dez de 2015.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Currículo, gênero e sexualidade*. Lisboa: Porto Editora: 2000.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Alisson; WANZINACK, Clóvis. “O bullying e sua repercussão no ambiente escolar no litoral do Paraná: evidências científicas e aspectos regionais. In: WANZINACK, Clóvis; SIGNORELLI, Marcos. (Orgs.) *Violência, Gênero & Diversidade: desafios para a educação e o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2015.

MINAYO, Maria Cecília S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11^a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. *Sexualidade*. Cadernos Temáticos

da Diversidade. Curitiba: SEED/PR, 2009. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf.

Acesso em 18 nov. 2016.

PEDRO, Joana Maria. *Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica*. História: São Paulo, v. 24, n. 1, 2005.

PIMENTEL, Alessandra. *O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica*. Cadernos de Pesquisa, n.114, p.179-195, nov. 2001.

SÁ-SILVA, Jackson R. et al. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano 1, n.1, jul. 2009.

SCOTT, Joan. *Gênero: Uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SIERRA, Jamil C.; SIGNORELLI, Marcos C. (Orgs.) *Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia*. Matinhos: UFPR Litoral, 2014.

SIGNORELLI, Marcos C. et al. *Um projeto político-pedagógico de graduação em Fisioterapia pautado em três eixos curriculares*. Fisioter. Mov. v.23, n.2, p.331-340, abr/jun 2010.

WOLFF, Cristina S.; SALDANHA, Rafael A. *Gênero, sexo, sexualidades: categorias do debate contemporâneo*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan./jun.

2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral>. Acesso em: 21 set de 2016.

Gender and Diversity in School: a teachers' qualification strategy and its snapshot of intervention actions within schools

Abstract: The notes will focus on the analysis of teacher training in Gender and Diversity in the School (GDE), offered by the Federal University of Parana between 2013-2014. The document analysis method was adopted to analyze the 145 Interventional Learning Projects (PA) of course participants, mapping the strategies of promotion of equity in the school environment developed by the participants, in order to multiply the knowledge learned during the course. Through the content analysis it was possible to categorize PA developments in: a) Actions regarding sexual diversity; b) Minimizing inequalities between men and women; c) Reduction of violence; d) Promotion of ethnic-racial equality; e) Inclusion of people with disabilities. The results showed that PAs were an effective and at the same time a challenging strategy for development of actions in schools, contemplating inclusively interventions in the theme of gender and diversity.

Key words: Gender and Diversity in School; Teacher Training; Learning Projects.

3.2 Artigo sobre análise quantitativa

GÊNERO E DIVERSIDADE PARA ALÉM DA ESCOLA: AVANÇOS E DESAFIOS DA POLÍTICA PÚBLICA

Gênero e Diversidade na Escola

GENDER AND DIVERSITY BEYOND THE SCHOOL: ADVANCES AND CHALLENGES OF A PUBLIC POLICY

Renata de Fatima Tozetti*
Marcos Claudio Signorelli**
Daniel Canavese de Oliveira***

* Pedagoga pela PUC-PR. Mestranda em Desenvolvimento Territorial Sustentável pela UFPR. E-mail: renazetti@gmail.com. Responsável pela troca de correspondência. Endereço: Rua Carlos Drumond de Andrade, 317, São José dos Pinhais – PR CEP: 83015-440

** Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo/Escola Paulista de Medicina – UNIFESP. Professor do PPG em Desenvolvimento Territorial Sustentável pela UFPR. E-mail: signorelli.marcos@gmail.com. Endereço: Rua Jaguariaíva, 512, Matinhos – PR

*** Doutor em Ciências da Saúde na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo - FM/USP. Professor do PPG em Saúde Coletiva pela UFRGS. E-mail: daniel.canavese@gmail.com. Endereço: Escola de Enfermagem - Rua São Manoel, s/n, Porto Alegre – RS

Resumo: As políticas públicas educacionais em gênero e diversidade estão cada vez mais alinhadas à seara dos direitos humanos. O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) é uma dessas políticas ofertadas pelo Governo Brasileiro que preparam profissionais de educação nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Este artigo objetivou analisar como essa política pública impactou nas atividades, na profissão e na vida dos egressos do curso ofertado pela Universidade Federal do Paraná entre os anos de 2013-2014. Utilizou-se a abordagem quantitativa como método, por meio de formulário eletrônico aplicado com 145 participantes, envolvendo a Escala de Likert e estudo temporal *follow-up* de dois anos após a conclusão do curso. Os resultados apontaram que: a) 32,4% (n=50) tiveram a oportunidade de abordar a temática em círculos de amigos e conhecidos; b) 56,5% (n=39) voltaram a trabalhar o conteúdo do GDE no cotidiano escolar ou no local de trabalho; c) 49,3% (n=34) não sentiram constrangimento ao tratar sobre o tema em diferentes espaços da sociedade; d) 49,3% (n=34) acreditam que sua constituição enquanto ser humano recebeu impactos do GDE; e) 43,5% (n=30) sentiram-se preparados para falar sobre o tema após dois anos. A importância da manutenção de políticas públicas como essa é um passo decisivo para sua potencialização, evitando o desmonte político desta estratégia.

Palavras-chave: Gênero e Diversidade. Escola. Política Pública.

Abstract: Public educational policies on gender and diversity are increasingly aligned with the human rights field. The Gender and Diversity in School (DGE) course is one of those policies offered by the Brazilian Government that prepare education professionals in the areas of gender, sexuality, sexual orientation and ethnic-racial relations. This article aimed to analyze how this public policy impacted the activities, the profession and the life of the graduates of the course offered by the Federal University of Paraná between the years of 2013-2014. The quantitative approach was used as a method, using an electronic form applied with 145 participants, involving the Likert Scale and a two-year follow-up follow-up study. The results showed that: a) 32.4% (n = 50) had the opportunity to approach the theme in circles of friends and acquaintances; b) 56.5% (n = 39) reworked the content of the DGE in school daily or at work; c) 49.3% (n = 34) did not feel embarrassed when dealing with this issue in different spaces of society; d) 49.3% (n = 34) believe that their constitution as a human being received impacts from the DGE; e) 43.5% (n = 30) felt prepared to talk about the topic after two years. The importance of maintaining such public policies is a decisive step towards their empowerment, avoiding the political dismantling of this strategy.

Keywords: Gender and Diversity. School. Public Policy.

Introdução

Até o fim do século passado a abordagem da educação sexual nas escolas tinha um caráter predominantemente higienista, pautado em prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, do vírus HIV, e gravidez na adolescência. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançado nos anos de 1997 pelo governo federal, a proposta de trabalhar sob a perspectiva de controle de gênero nas escolas passou a habitar os discursos e as práticas educacionais no país de forma mais abrangente, mas não menos polêmica. O foco dos PCNs é abordar as temáticas por meio da transversalidade, ou seja, que diversas disciplinas integrem o assunto de maneira articulada com outros temas (BRASIL, 1997).

Ainda que de forma bastante recente, estudos e pesquisas sobre políticas públicas relacionadas a gênero e diversidade foram surgindo nas últimas décadas. Ocorreram mudanças significativas nas políticas governamentais que passaram a se preocupar cada vez mais com os preceitos dos direitos humanos e da inclusão na diversidade. Estudos realizados por Asinelli-Luz e Cunha (2011) e Junqueira (2009), demonstram a relevância de se discutir as questões relacionadas à homofobia, e que geram diferentes formas de violência(s) no contexto escolar.

Para Vianna e Unbehaum (2004, p.79), as reflexões sobre o atual desenvolvimento de “políticas educacionais, e suas consequências para um sistema de ensino que reproduz a desigualdade de gênero ainda não foram suficientemente exploradas”. Ao examinar leis, planos e programas federais voltados às políticas públicas de educação no Brasil, entre os anos de 1988 a 2002, as autoras destacam que avaliar tais políticas a partir do conceito de gênero e suas intersecções, se torna um facilitador de como elas podem ajudar ou dificultar na aquisição de padrões democráticos ao contexto escolar.

A revisão integrativa de artigos científicos realizada entre os anos de 1997 a 2013 por Marcon, Prudêncio e Gesser (2016), evidenciaram que os conhecimentos produzidos acerca das políticas públicas educacionais em gênero e diversidade estão cada vez mais

alinhados à seara dos direitos humanos. No entanto, conforme apresenta Louro (2001), as práticas educativas no âmbito da diversidade sexual continuam fomentando o preconceito para aqueles/as que divergem do modelo heteronormativo de sexualidade.

Debater sobre gênero e diversidade sexual é importante para favorecer a busca por estratégias políticas voltadas ao rompimento de uma “onda” de conservadorismo que tem imperado no Brasil. Apesar das conquistas alcançadas pelos movimentos sociais voltados à luta pela igualdade de direitos civis, nota-se também que parlamentares altamente conservadores defendem propostas heteronormativas e moralistas, com base em convicções religiosas. Ilustrando este trecho, destaca-se a retirada das questões de gênero do Plano Nacional de Educação (PNE), edição 2015, em que muitos Estados brasileiros vetaram palavras relacionadas a gênero, diversidade, sexualidade, entre outras.

De acordo com Vianna e Unbehaum (2004, p.80), o acompanhamento e a avaliação sistemática das políticas públicas educacionais tornam-se um precioso aporte para a percepção das desigualdades de gênero, necessitando, porém, de posicionamentos mais claros e que deixem de velar ou reduzir os conceitos e significados de gênero nos documentos legais.

Segundo Farah (2004, p.57), as diretrizes no campo das políticas públicas relacionadas às questões de gênero na educação preveem:

- a) Garantia de acesso à educação; b) Reformulação de livros didáticos e de conteúdos programáticos, de forma a eliminar referência discriminatória à mulher e propiciar o aumento da consciência acerca dos direitos das mulheres; c) **Capacitação de professores e professoras para a inclusão da perspectiva de gênero no processo educativo**; d) Extensão da rede de creches e pré-escolas (**grifo nosso**).

Ao destacar a capacitação de professores e professoras a partir da leitura de Farah, justifica-se a relevância da pesquisa proposta neste artigo. Espera-se que pesquisas como esta possam contribuir para a identificação de subsídios teóricos-metodológicos voltados à

formação de educadores e educadoras e na implementação de políticas públicas relacionadas prevenção de violências e de equidade de gênero.

Este estudo tem por objetivo analisar como a política pública educacional em gênero e diversidade impactou nas atividades, na profissão e na vida dos participantes egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), ofertado entre os anos de 2013-2014 pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor Litoral. Trata-se de uma pesquisa de mestrado, que trará neste artigo um recorte a partir da abordagem metodológica da análise quantitativa, por meio da utilização de formulários.

Considerado como uma experiência inédita de formação de profissionais de educação à distância nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, o curso GDE, consolidou-se no ano de 2006, como resultado de uma articulação entre diversos ministérios do Governo Brasileiro, a saber: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM/PR), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), British Council²² e Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ).

A oferta do curso enquadra-se numa ação de política pública educacional voltada ao enfrentamento, ao preconceito e à discriminação histórica de grupos minoritários – negros, indígenas, mulheres, homossexuais, entre outros. A intenção era que a partir deste tipo de iniciativa, professores, professoras e demais profissionais da educação pudessem fortalecer o papel que exercem como promotores/as da cultura de respeito a garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo assim, para que a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos, e sim, um

²² Órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura.

espaço de promoção de valorização das diversidades que enriqueçam a sociedade brasileira, vislumbrando um mundo mais tolerante, plural e democrático.

O curso GDE ofertado pela UFPR Setor Litoral, no ano de 2013, analisado neste estudo, teve como sede o Polo de Matinhos – PR, recebendo inicialmente 250 (duzentas e cinquenta) inscrições e formando 145 (cento e quarenta e cinco) cursistas. Possuía uma carga horária de 200 (duzentas) horas, sendo 40 (quarenta) delas presenciais e 160 (cento e sessenta) de ensino na modalidade à distância, através de um ambiente colaborativo de aprendizagem, adaptado especialmente para o projeto pedagógico do curso.

A dinâmica interativa acontecia no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em formato de fórum de discussão das temáticas, e o conteúdo dos módulos do curso ficava disponível em versão impressa e online na plataforma *Moodle*, tendo uma equipe pedagógica composta por professores, tutores, supervisores, acompanhando e auxiliando no desenvolvimento das atividades. Todo o curso era ofertado gratuitamente, incluindo os materiais didáticos e suporte online/presencial fornecidos pela equipe, fornecendo todo o conteúdo necessário à formação.

A estratégia de formação em GDE vem demonstrando ser uma política pública de caráter intersetorial eficiente na promoção da saúde, equidade e paz, ancorada na formação de multiplicadores/as, para o exercício da igualdade de gênero e respeito à diversidade nos espaços escolares. Considerando a pesquisa realizada por Carrara *et al*, o Brasil já preparou desde 2008, mais de 40 mil professores/as da rede pública de ensino, oferecendo uma reflexão crítica aos/as profissionais, abordando questões relacionadas as temáticas gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Tal comprovação reforça a importância da manutenção da política pública de formação docente apresentada neste artigo, apontando possíveis avanços e desafios para além do cotidiano escolar.

MÉTODO

O estudo de cunho descritivo-exploratório utilizou a abordagem quantitativa por meio da Escala de Likert e do estudo temporal *follow-up*, permitindo a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, por meio do formulário eletrônico. A Escala de Likert é conceituada por Gil (1999, p.137) como escalas sociais, sendo “instrumentos construídos com o objetivo de medir a intensidade de opiniões e atitudes da maneira mais objetiva possível”.

A expressão *follow-up* tem sido bastante usada por pesquisadores brasileiros, principalmente na área da saúde, e, especificamente na psicologia, como em estudos de caso e terapias. De acordo com os autores Vieira e Saad Hossne (2001, p.62-63), *follow-up* é definido como um “período de acompanhamento ou período de seguimento, relativos à pacientes, e às épocas em que isso será feito: por exemplo, toda semana, a cada 15 dias, todo mês”. No caso deste estudo, trata-se do período de dois anos após a conclusão do curso GDE.

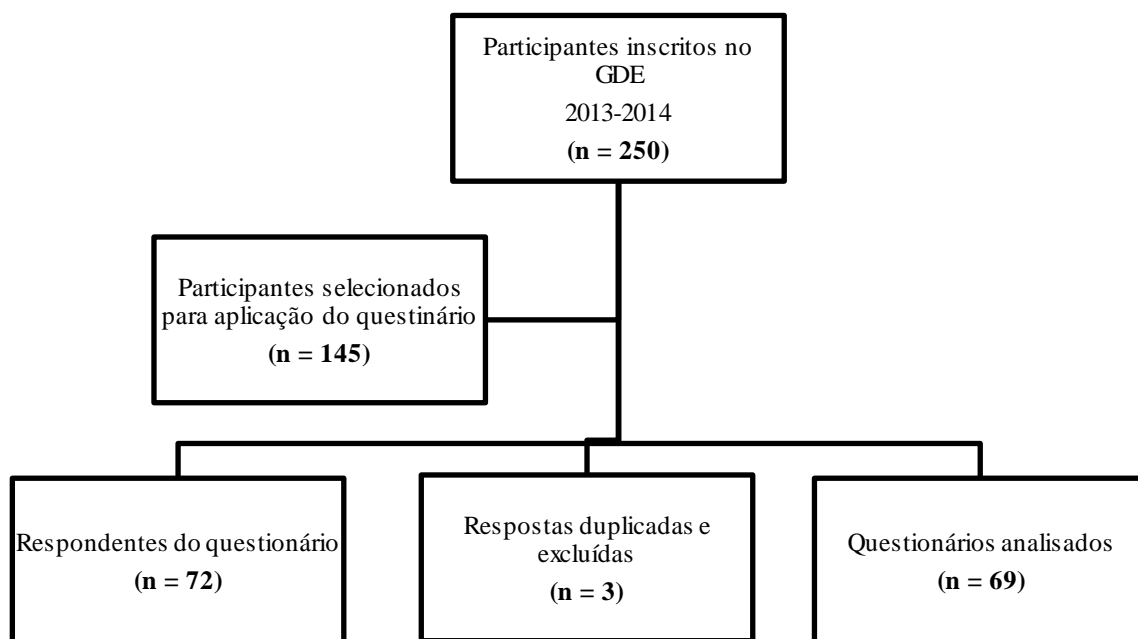
Ressalta-se que o anonimato e confidencialidade dos participantes foram garantidos, adotando pseudônimos e os devidos aceites por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os procedimentos éticos preconizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UPPR foram realizados para que a pesquisa recebesse a devida aprovação, sob o CAEE 54386016.2.0000.0102.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados quantitativos foram coletados a partir de um formulário *Google Forms* e tabulados pelo Microsoft Office Excel for Windows. Os formulários ficaram disponíveis na internet e puderam ser acessados pelos 145 cursistas que concluíram o GDE. Conforme ilustrado na figura 1, o levantamento dos dados quantitativos culminou na análise de 69 (sessenta e nove) formulários, os quais foram avaliados individualmente e organizados em

gráficos e tabelas, sendo relacionados posteriormente com as políticas públicas educacionais de gênero e diversidade sexual.

Figura 1 – Distribuição dos participantes e formulários analisados.



Fonte: Os/A autores/a (2016).

Os formulários aplicados com os egressos do curso GDE, subdividiam-se em duas partes. A primeira delas correspondia à aplicação do Projeto Interventivo de Aprendizagem (PA) apresentado pelos cursistas como pré-requisito para conclusão do curso. O PA consistiu em atividade interventiva realizada nos espaços escolares, objetivando a atuação como multiplicadores/as dos temas abordados ao longo da formação. A segunda parte do formulário, direcionava as questões ao *follow-up* após o período de 2 anos de conclusão do curso. Estes formulários foram enviados também via e-mail cadastrado na base de dados do sistema do curso GDE e compilados conforme Escala de Likert, medindo a intensidade das respostas dos participantes.

A tabela 1 corresponde a Escala Likert da primeira parte do formulário onde 43,8% (n=30) cursistas sinalizaram não terem encontrado dificuldade para aplicar o PA nas escolas ou nos locais de trabalho.

Tabela 1. Dificuldade para aplicação do PA

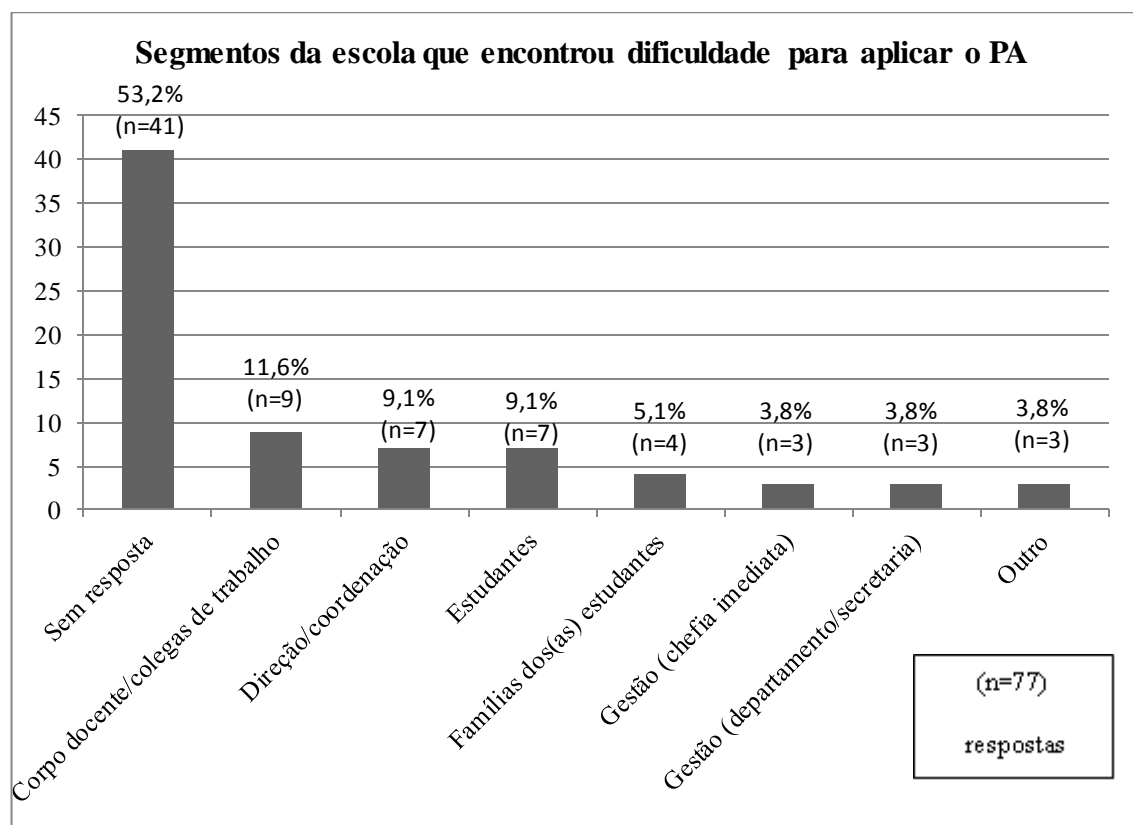
Dificuldade encontrada para aplicar o PA na escola ou no local de trabalho						
Porcentagem	43,8%	18,8%	23,2%	10,1%	4,3%	
Variável	(n=30)	(n=13)	(n=16)	(n=7)	(n=3)	
Escala de Likert	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	

Fonte: Os/A autores/a (2016).

Positivamente se observa por meio da graduação de respostas na escala apresentada, que 62,6% (n=43) participantes indicaram que não encontraram nenhum grau de dificuldade para aplicação do PA, contrapondo aos 14,4% (n=10) participantes que responderam ter tido algum tipo de dificuldade. Considerando ainda que do total de 69 formulários analisados, 23,2% (n=16) não concordaram nem discordaram em relação a possíveis dificuldades no momento de aplicar o projeto interventivo de aprendizagem.

Logo em seguida a problemática apresentada na tabela 1, o formulário complementava a questão, analisando as respostas daqueles que haviam sinalizado ter encontrado algum tipo de dificuldade para aplicar o PA na escola ou no local de trabalho. Na figura 2 podem ser conferidos os segmentos que dificultaram as intervenções profissionais dos cursistas.

Figura 2 – Segmentos que dificultaram a aplicação do PA



Fonte: Os/A autores/a (2016).

Considerando que nesta questão era possível indicar mais que uma resposta, obteve-se um total de (n=77) respostas, conforme representado no canto inferior direito figura 2. O fato de se obter 53,2% (n=41) respostas como opção “sem resposta” confirma os dados positivos apresentados na tabela 1, ou seja, houve uma coerência em manter a indicação de que os participantes não encontraram dificuldades.

No entanto, apesar da proximidade das respostas, constata-se que ainda assim, 46,3% (n=36) dos participantes da pesquisa informaram ter tido dificuldade com diversos segmentos da escola, dentre eles: 11,6% (n=9), ao próprio corpo docente e colegas de trabalho; 9,1% (n=7) à direção e/ou coordenação, seguidos respectivamente na mesma porcentagem 9,1% (n=7) a estudantes; tendo em seguida 5,1% (n=4) referente as famílias dos estudantes; e

divido o percentual restante 11,4% (n=9) para gestão enquanto chefia imediata (n=3), gestão como departamento/secretaria (n=3), finalizando com a opção “outro” (n=3).

Pela análise da figura 2, não se pode deixar de destacar que apesar da quantidade positiva de respostas, ainda houve um número considerável de participantes que sinalizaram ter encontrado dificuldade de realizar a atividade interventiva na escola. De acordo com Meyer e Borges (2008), ao estudar os limites e possibilidade do curso de formação docente “Educando para a Diversidade”, destacaram que para a consolidação da capacitação foram realizadas divulgações nas escolas e em diferentes meios de comunicação, fazendo o esforço de não envolver a direção das instituições educacionais e sem impor o curso como formação obrigatória.

Este poderia ser um dos facilitadores dos cursos de formação docente em gênero e diversidade nas escolas, no entanto, acredita-se que propostas democráticas devam ser consideradas, e o fato de envolver ou não a direção da escola, não seria o principal impedimento para acesso dos professores na realização dos cursos. Há se mudar a forma como a escola é vista, pois ela é por essência um espaço privilegiado de transformação social. Neste sentido, Meyer e Borges (2008, p.72), propõem que:

refletir sobre o potencial educativo, crítico e questionador da escola pode ser um caminho para alterar posturas e comportamentos, e, talvez, quando articulada a outros espaços, ela contribua para promover transformações sociais de longo prazo, podendo vir a ser um instrumento capaz de abrir horizontes e provocar transformações pessoais e coletivas.

Desta forma, a escola passa a ser vista com potencial e capacidade para colaborar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, aberta para novos aprendizados, respeitando as diferenças e fazendo cumprir as políticas públicas educacionais.

A seguir serão apresentados os dados correspondentes a segunda parte do formulário, e ao *follow-up* após o período de 2 anos de conclusão do curso. Logo no início dessa seção, a

tabela 2 apresenta por meio da Escala Likert de respostas que os temas e conteúdos do GDE continuaram sendo aplicados na escola mesmo após a conclusão do curso.

Tabela 2. Aplicação dos temas e conteúdos do GDE na escola após o *follow-up* de dois anos

Temas e conteúdos do GDE aplicados na escola após o <i>follow-up</i> de dois anos					
Porcentagem	8,7%	10,1%	17,4%	34,8%	28,9%
Variável	(n=6)	(n=7)	(n=12)	(n=24)	(n=20)
Escala de	Discordo	Discordo	Não	Concordo	Concordo
Likert	totalmente		concordo nem discordo		totalmente

Fonte: Os/A autores/a (2016).

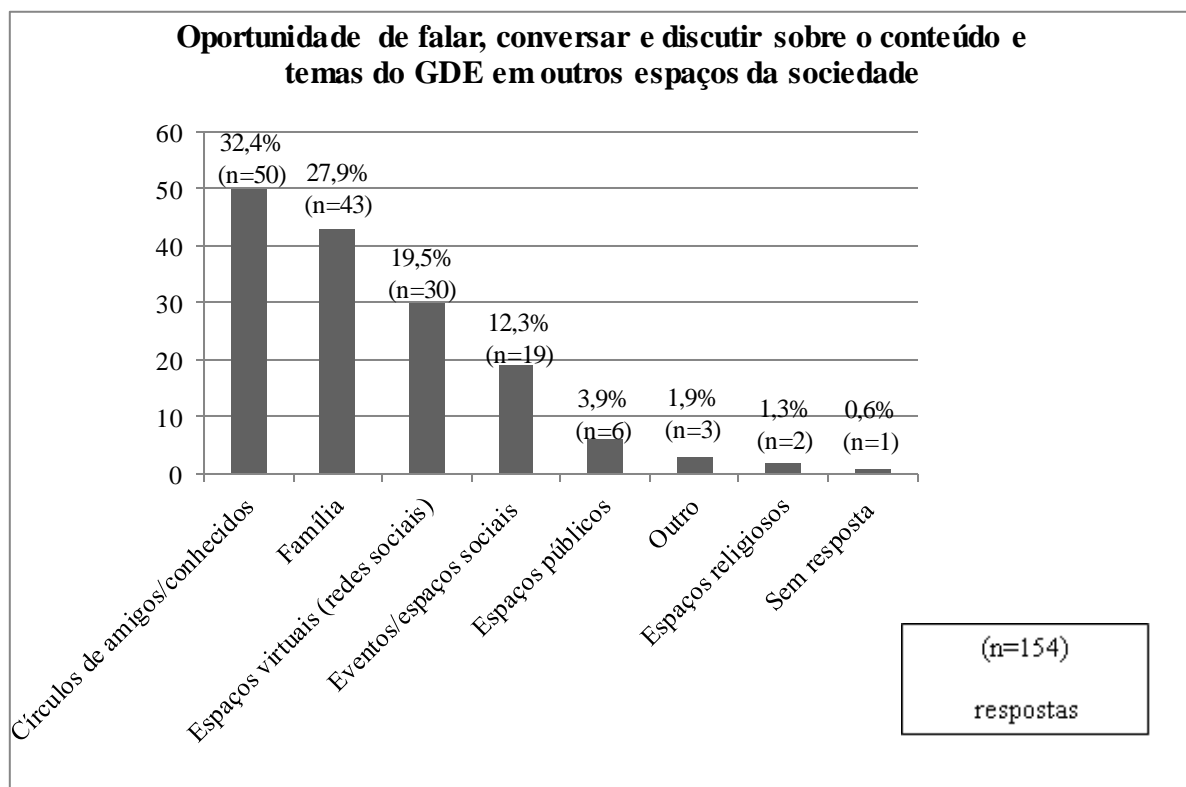
De um total de 69 formulários analisados, consta-se que 63,7% (n=44) dos egressos continuaram aplicando os conteúdos e temas aprendidos no GDE mesmo após terem concluído o curso há 2 anos. Enquanto que, apenas 18,8% (n=13) egressos informam não mais colocar em prática os conhecimentos relacionados a gênero e diversidade na escola. Tendo 17,4% (n=12) sinalizado não concordar nem discordar em relação à aplicação de tais conteúdos em seus locais de atuação profissional.

Conforme preconizam as Diretrizes Político-Pedagógicas²³ do Curso Gênero e Diversidade na Escola, enquanto política pública de formação docente, os resultados indicam que o curso GDE desenvolve a capacidade dos professores da rede pública de ensino de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito às diversidades.

²³ Disponível no Livro de conteúdo – Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores/as em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais (2009). Disponível em: http://estatico.cnpq.br/porta/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf. Acesso em 14 de nov 2016.

Pelos dados analisados, verifica-se que a política pública pesquisada impactou nas atividades, na profissão e na vida dos egressos do curso ofertado pela UFPR. A figura 3 demonstra as repercussões que o GDE produziu além da escola.

Figura 3 – Oportunidade de tratar sobre o GDE em outros espaços da sociedade



Fonte: Os/A autores/a (2016).

Os egressos do GDE tinham a possibilidade de sinalizar mais que uma resposta como opção para essa questão. Considerando um total de (n=154) respostas, obteve os seguintes resultados: a) 32,4% (n=50) tiveram a oportunidade de falar, conversar e discutir sobre o conteúdo e temas do GDE em outros espaços da sociedade como em círculos de amigos e conhecidos; b) 27,9% (n=43) com seus familiares; c) 19,5% (n=30) em espaços virtuais como redes sociais; d) 12,3% (n=19) em eventos e espaços sociais (associações, organizações comunitárias, festas, cerimônias, seminários, entre outros); e) 3,9% (n=6) em espaços

públicos (praças, transporte coletivo, unidades de saúde, mercados, entre outros); f) 1,9% (n=3) em outros espaços da sociedade não especificados pelos egressos; g) 1,3% (n=2) em espaços religiosos; e h) 0,6% (n=1) não deu resposta.

Os números apresentados reforçam que a temática considerada “tabu” e polemizada como “pânico moral” para alguns, foi levada para fora das escolas, chegando até as famílias e espaços religiosos dos cursistas. Acredita-se que o fato de ter tido oportunidades de tratar a respeito dos temas relacionados a gênero e diversidade estão diretamente relacionados à capacitação dos egressos, conforme indicado anteriormente na tabela 1.

Partindo deste mesmo raciocínio, a tabela 3 vem mostrar que 73,9% (n=51) dos egressos não sentiram qualquer tipo de constrangimento ao abordar sobre os temas estudados no GDE em outros espaços da sociedade que não fosse a escola ou o local de trabalho.

Tabela 3. Constrangimento ao tratar dos temas do GDE em outros espaços da sociedade

Constrangimento ao abordar os temas estudados no GDE em outros espaços da sociedade					
Porcentagem	49,3%	24,6%	15,9%	8,7%	1,4%
Variável	(n=34)	(n=17)	(n=11)	(n=6)	(n=1)
Escala de Likert	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Fonte: Os/A autores/a (2016).

E, na tabela 4, também são apresentados os dados relativos ao constrangimento por parte dos egressos em relação a tratar da temática do GDE na escola ou no local de atuação profissional. Foi grande a surpresa, ao constatar que nem na escola, nem em diversos espaços da sociedade, como festas, transporte coletivo e praças, os participantes dos GDE se sentiram constrangidos, ou até mesmo envergonhados em abordar sobre questões relacionadas ao

curso. Dados muito positivos, considerando-se que os egressos são em sua maioria, professores da rede pública de ensino e formadores de opinião por excelência.

Tabela 4. Constrangimento ao tratar dos temas do GDE na escola ou no local de trabalho

Constrangimento ao abordar os temas estudados no GDE na escola ou no local de trabalho						
Porcentagem	55%	24,6%	13%	2,9%	1,4%	2,9%
Variável	(n=38)	(n=17)	(n=9)	(n=2)	(n=1)	(n=2)
Escala de Likert	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem resposta

Fonte: Os/A autores/a (2016).

Das 69 respostas, apenas 4,3% (n=3) dos cursistas se sentiram constrangidos na escola ou no local de trabalho para falar sobre os temas estudados no GDE, enquanto que 79,6% (n=55) deles não sentiram constrangimento algum.

Com relação ao *follow-up* de dois anos após a conclusão do curso, ao questionar sobre o aprendizado adquirido no GDE, os egressos sinalizaram que ainda se sentem preparados para falar sobre tema. A tabela 5 indica que 85,5% (n=59) dos egressos continuaram preparados mesmo após terem se passado dois anos da conclusão do curso.

Tabela 5. Preparação para falar sobre o GDE após o *follow-up* de dois anos

Preparo para falar sobre o conteúdo aprendido no GDE após o <i>follow-up</i> de 2 anos					
Porcentagem	1,4%	1,4%	11,6%	42%	43,5%
Variável	(n=1)	(n=1)	(n=8)	(n=29)	(n=30)
Escala de Likert	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Fonte: Os/A autores/a (2016).

O mesmo apontamento positivo foi dado pelos egressos, quando responderam que voltaram a trabalhar sobre os conteúdos e temas relacionados ao GDE em seu cotidiano escolar. A tabela 6 apresenta que 56,5% (n=39) concordaram totalmente, e, 23,2% (n=16) concordam com a afirmativa de voltar a abordar os temas no cotidiano escolar ou no local de trabalho após o período de 2 anos de concluído o curso.

Tabela 6. Temas e conteúdos do GDE voltaram a ser trabalhados no cotidiano escolar

Voltou a abordar o conteúdo do GDE no cotidiano escolar ou no local de trabalho após 2 anos de conclusão do GDE					
Porcentagem	2,9%	4,3%	13%	23,2%	56,5%
Variável	(n=2)	(n=3)	(n=9)	(n=16)	(n=39)
Escala de Likert	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Fonte: Os/A autores/a (2016).

Retomando o objetivo proposto neste estudo, de analisar como a política pública educacional em gênero e diversidade impactou nas atividades, na profissão e na vida dos participantes egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola, verifica-se que os resultados alcançados foram além das ações circunscritas à escola e chegaram à formação dos profissionais enquanto seres humanos, complexos e únicos.

A tabela 7 exemplifica como esta questão pode ser observada, considerando que 79,6% (n=55) dos cursistas confirmaram que a sua constituição enquanto sujeito único, dotado de aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais, recebeu impactos do GDE.

Tabela 7. Impactos recebidos pelo GDE na sua constituição enquanto sujeito único

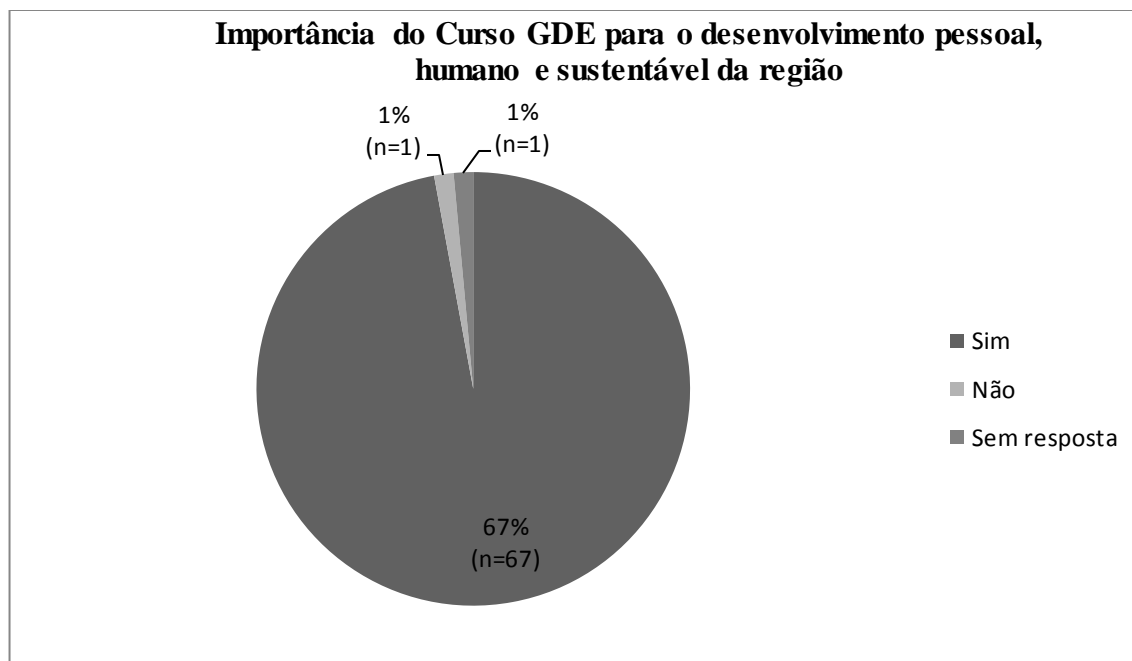
Impactos recebidos pelo GDE na sua constituição enquanto sujeito único (biológico, psicológico, social e cultural)					
Porcentagem	2,9%	1,4%	15,9%	30,4%	49,2%
Variável	(n=2)	(n=1)	(n=11)	(n=21)	(n=34)
Escala de	Discordo	Discordo	Não	Concordo	Concordo
Likert	totalmente		concordo nem discordo		totalmente

Fonte: Os/A autores/a (2016).

Na escala de respostas pode-se observar que apenas 4,3% (n=3) participantes indicaram não ter recebido qualquer impacto com os aprendizados do curso, enquanto que 15,9% (n=11) dos egressos preferiram “não concordar, nem discordar” com a afirmação.

Finalizando o bloco de questões da segunda parte do formulário, os egressos confirmaram por meio da figura 4, que consideram o curso GDE importante não somente para o desenvolvimento pessoal e sustentável de seu local de trabalho ou região de atuação, mas, sobretudo, para o desenvolvimento humano.

Figura 4 - Importância do Curso GDE para o desenvolvimento pessoal, humano e sustentável da região



Fonte: Os/A autores/a (2016).

Nesta questão, faz-se um destaque ao abordar sobre o desenvolvimento humano. Considera-se que só pode haver desenvolvimento em sociedades caracterizadas pela equidade de gênero, por sociedades democráticas, que contemplem a universalidade dos direitos para todos os indivíduos, sem deixar desconsiderar grupos sociais minoritários, que historicamente foram discriminados.

Ao associar a política pública de formação de docentes em gênero e diversidade ao desenvolvimento humano, constata-se uma relação direta e complexa, permeada por interesses econômicos, sociais, culturais e políticos, como apontados nos documentos que norteiam o trabalho educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo realizado com egressos de um curso de formação docente, constatou-se que muitos avanços aconteceram, impactando positivamente nas atividades, na profissão e na vida dos participantes. Tais impactos foram notados desde a prática profissional na escola, a qual o curso se propunha, até em diferentes espaços da sociedade e à vida pessoal, enquanto seres humanos.

Os egressos do GDE demonstraram estar preparados para tratar a respeito de temas relacionados às questões de gênero e diversidade, mesmo após dois anos de concluído o curso, sem demonstrar maiores dificuldades ou constrangimentos, o que comprova a eficácia da política pública enquanto multiplicadora de agentes promotores de disseminação do conhecimentos, de culturas de paz e equanimidade nos espaços escolares e até mesmo fora deles.

Desta forma, acredita-se que políticas públicas educacionais são capazes de reduzir desigualdades de gênero, e que continuem sendo ofertadas sempre que necessário aos profissionais que demandam por informações para trabalharem em seu cotidiano. Tais políticas devem fazer parte da bandeira de um Governo e não apenas político-partidárias, sendo extintas quando não há o interesse em sua divulgação. A importância da manutenção de políticas públicas como essa é um passo decisivo para sua potencialização, evitando o desmonte político desta estratégia.

Referências

- Assineli-Luz, A.; Cunha, J. M. da. (2011). Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008. Educar em Revista. Curitiba, n.39, p.87-102, jan/abr.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes.
- Carrara, S. (Org). (2009). Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM.
- Carrara, S.; Nascimento, M.; Duque, A.; Tramontano L. (2016). Diversity in school: a Brazilian educational policy against homophobia. Journal of LGBT Youth. v. 13, n.1-2, p.161-172.
- Farah, M. F. S. (2004). Gênero e políticas públicas. Estudos Feministas. Florianópolis, v.12, n.1, p.47-71, jan/abr.
- Gil, A. C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. 5ª Edição. São Paulo: Atlas.
- Junqueira, R. D. (2009). Homofobia nas escolas: um problema de todos. Em R. D. Junqueira (Org.), Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas (p. 13-51). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Louro, G. L. (2001). Teoria *queer* uma política pós-identitária para a educação. Revista de Estudos Feministas, v.2, n.9, p.541-553.
- Marcon, A. N.; Prudêncio, L. E. V.; Gesser, M. (2016). Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. Psicologia Escolar e Educacional, SP, v.20, n.2, p.291-301, mai/ago.
- Meyer, D. E.; Borges, Z. N. (2008). Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.16, n.58, p.59-76, jan/mar.
- Vianna, C. P.; Unbehaum, S. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. Cadernos de Pesquisa, v.34, n.121, p.77-104, jan/abr.
- Vieira, S.; Hassne Saad, W. (2001). Metodologia científica para área de saúde. Rio de Janeiro: Elsevier.

3.3 Artigo sobre análise qualitativa e quantitativa

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE UMA POLÍTICA PÚBLICA INTERSETORIAL DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA

GENDER AND DIVERSITY IN SCHOOL: REFLECTIONS ON AN INTERSECTORAL PUBLIC POLICY FOR PREVENTION OF VIOLENCE

RESUMO

O Ministério da Educação vem fomentando uma política intersetorial de formação docente em gênero, diversidade e prevenção de violências por meio do curso Gênero e Diversidade na Escola. Objetivou-se analisar as repercussões dessa estratégia na prevenção e manejo de violências nas escolas dos egressos. Adotou-se avaliação por triangulação, mesclando pesquisa documental e *follow-up* após dois anos do término do curso, incluindo 145 egressos que responderam a um formulário quantitativo e 21 entrevistas semi-estruturadas. Os resultados indicaram: a) em 89,8% (n=62) das escolas ocorreram violências e os egressos intervieram utilizando conteúdos do curso; b) 22,9% (n=50) foram situações de homofobia, 21,1% (n=46) racismo, 14,2% (n=31) sexismo e 9,1% (n=20) violência doméstica; c) os dados qualitativos sinalizaram o curso como uma estratégia de formação de multiplicadores engajados na prevenção de violências e promoção de cultura de paz em seus espaços. No entanto, mesmo tal estratégia demonstrando avanços consideráveis, os desafios persistem com o atual cenário político-econômico, sendo o mais ameaçador a possibilidade de retrocesso imposto por setores conservadores do executivo e legislativo. Portanto, a visibilidade das ações é um passo decisivo para manutenção e potencialização, evitando o desmonte desta estratégia.

Palavras-chave: Gênero. Violência. Escola. Políticas Públicas.

ABSTRACT:

The Ministry of Education is fostering an intersectoral policy for training teacher on gender, diversity and prevention of violence through the course of Gender and Diversity in School. The objective was to analyze the repercussions of this strategy on prevention and management of violence in schools of the graduates. The triangulation evaluation was adopted, merging documentary research and follow-up after two years of completing the course, including 145 graduates who answered a quantitative form and 21 semi-structured interviews. Outcomes evidenced: a) in 89.8% (n=62) of the schools violence was present and teachers could intervene using the contents of the course; b) 22.9% (n=50) was homophobia, 21.1% (n=46) racism, 14.2% (n=31) sexism and 9.1% (n=20) domestic violence; c) qualitative analysis suggested the course as a strategy to train multipliers engaged on violence prevention and peace culture's promotion in their spaces. However, even with such strategy demonstrating considerable progress, the challenges persist with the current political-economic scenario. The most threatening is the possibility of regression imposed by conservative sectors of the executive and legislative. Therefore, the visibility of actions is a decisive step for maintenance and potentialization, avoiding the dismantling of this strategy.

Keywords: Gender. Violence. School. Public Policies.

INTRODUÇÃO

Os problemas gerados a partir da violência acarretam além de danos à saúde e bem estar das vítimas, prejuízos aos cofres públicos, com altos custos econômicos. Estima-se que no Brasil, a violência seja responsável por gastos anuais de R\$ 258 bilhões, equivalente a 5,4% do Produto Interno Bruto (PIB)¹. As diretrizes na pauta das políticas públicas requerem investimentos a curto, médio e longo prazo, com estratégias intersetoriais, sendo que um dos maiores desafios é a sustentabilidade das ações.

Pesquisas reveladas pela Organização Mundial de Saúde (OMS)², evidenciam como pessoas que vivenciam violência ao longo de suas vidas podem apresentar doenças e transtornos do desenvolvimento. Não se trata apenas de violência física, mas também de diferentes formas de intolerância, preconceito e desrespeito ao outro, seja com relação ao credo, gênero/orientação sexual, étnico/racial, ideologia política, entre outros. Portanto, justificam-se medidas intersetoriais abrangentes, por meio de políticas públicas para prevenir e minimizar os efeitos da violência. Tais medidas, após implementadas, também necessitam ser monitoradas e (re)avaliadas à luz de sua implantação³.

Atualmente há um crescente debate no Brasil sobre a segurança pública e o sistema penitenciário, que vive crise há décadas e cujos desdobramentos vêm cada vez mais se intensificando. Todavia, sabe-se que ações punitivas, apesar de necessárias, não são capazes de dar conta de responder integralmente à questão da violência, cujas raízes são complexas e multicausais. Uma das estratégias mais promissoras nesse panorama é a prevenção primária.

De acordo com Minayo e Souza⁴ a prevenção enquanto noção do senso comum significa antecipar as decisões sobre uma situação de risco. Para Ribeiro⁵ é uma categoria fundamental tanto no que diz respeito aos fatores desencadeantes dos agravos, como enquanto componente dos atos terapêuticos. Desta forma, a utilização de estratégias de prevenção primária, centradas na educação, visam chegar aos potenciais agressores que normalmente

não seriam identificados como “em risco”. Internacionalmente são cada vez mais comuns estratégias de prevenção da violência em escolas, demonstrando que a prevenção primária pode melhorar as atitudes quanto às violências entre crianças e jovens de forma a mudar positivamente seu comportamento e torná-las mais autônomas e promotoras da paz.

A OMS destaca a importância do trabalho intersetorial como ponto de partida para preencher lacunas em resposta ao problema da violência no mundo, dentre eles destaca-se o papel dos setores da saúde, educação e justiça, promovendo estreita integração de governança e estado de direito aos programas de prevenção de violência. A agência também prevê a inserção de diversos objetivos de prevenção da violência na agenda de desenvolvimento pós-2015, dentre eles a redução em 50% das mortes relacionadas com a violência em todos os lugares do mundo, e a eliminação de violência contra a criança e de todas as formas de violência contra mulheres e meninas até 2030⁶.

A estratégia de formação em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), lançada pelo Ministério da Educação (MEC) na esteira dessas (e outras) diretrizes é uma política pública de caráter intersetorial promissora, ancorada na formação de multiplicadores para o exercício da igualdade de gênero e respeito à diversidade, com ênfase nos espaços escolares. O foco maior da política em termos de público-alvo são docentes e profissionais de escolas públicas (75%), porém também são incluídos outros profissionais que tenham interfaces com a educação (25%), tais como das áreas de saúde, justiça, assistência social, segurança pública, entre outros. Considerando a pesquisa realizada por Carrara *et al*⁷, o Brasil qualificou entre 2008 e 2012 mais de 40 mil professores da rede pública de ensino e profissionais com interface com a educação, oferecendo uma reflexão crítica, abordando questões relacionadas às temáticas gênero, sexualidade, orientação sexual, relações étnico-raciais e suas intersecções com violência, por meio do GDE. Todavia, avaliações dessa política pública são escassas.

À luz da discussão apresentada, este artigo almejou debruçar-se sobre um recorte de estudo acerca do GDE, no que tange à prevenção e manejo de violências no espaço escolar. Este recorte faz parte de uma pesquisa de mestrado mais ampla. Neste trabalho o objetivo foi analisar em que medida e como o conteúdo formativo recebido durante o GDE pôde ser aplicado nos espaços de atuação profissional dos egressos para prevenção e manejo de violências, considerando o período de dois anos a partir da conclusão do curso. Também explorou-se limitações e desdobramentos provenientes dessa política, focando em uma turma que concluiu o curso ofertado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2014.

METODOLOGIA

O estudo de cunho descritivo-exploratório utilizou métodos qualitativos e quantitativos por meio da triangulação de métodos. De acordo com a definição de Figueiredo⁸, a pesquisa *quali-quant* é um método que associa análise estatística à investigação de significados das relações humanas, e privilegia uma melhor compreensão dos temas a serem estudados facilitando assim a interpretação dos dados obtidos.

Primeiramente foi conduzida pesquisa documental que constou de análise de 145 Projetos Interventivos de Aprendizagem (PA), mapeando estratégias de prevenção primária à violência e promoção de equidade no ambiente escolar. O PA foi desenvolvido e apresentado pelo participante ao final do curso GDE, e consistia em atividade interventiva realizada nos espaços escolares, objetivando a atuação como multiplicadores dos temas abordados ao longo da formação.

A segunda etapa constou na pesquisa *follow-up* após dois anos da realização dos projetos interventivos nos respectivos espaços de atuação dos egressos. Ela foi dividida em uma etapa quantitativa e outra qualitativa. A expressão *follow-up* tem sido bastante usada por pesquisadores da área de psicologia. *Follow-up* é definido como um período de

acompanhamento ou período de seguimento, relativo à pacientes, e às épocas em que isso será feito: por exemplo, toda semana, a cada 15 dias, todo mês⁹. No caso deste estudo, trata-se do *follow-up* de dois anos após a conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola, que se deu em 2014, com *follow-up* conduzido em 2016.

A abordagem *follow-up* quantitativa foi conduzida por meio de elaboração de um formulário online por meio da ferramenta de pesquisa *Google Forms*. Foi composto por perguntas fechadas e a avaliação se deu através da Escala de Likert, permitindo a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas. A escala de Likert é conceituada por Gil¹⁰ como escalas sociais, sendo instrumentos construídos que objetivam medir a intensidade de opiniões e atitudes da maneira mais direta possível.

Os dados quantitativos coletados pelo formulário foram tabulados pelo Microsoft Office Excel for Windows. Os formulários ficaram disponíveis na internet na plataforma virtual do curso e puderam ser acessados pelos 145 egressos do Aperfeiçoamento em GDE/UPPR. Estes formulários foram enviados também via e-mail cadastrado na base de dados do sistema do curso GDE. Dos 145 enviados, 69 responderam e foram analisados mediante estatística descritiva.

A pesquisa *follow-up* qualitativa consistiu em entrevistas semi-estruturadas em profundidade após a primeira participação quantitativa. Dos 69 participantes que responderam ao formulário eletrônico, 21 concordaram em ceder entrevistas, que foram realizadas também de modo online (por meio de Skype ou Whats App), cujos áudios foram gravados, transcritos, codificados e analisados tematicamente.

Ao final, o conjunto de dados foi submetido à análise por triangulação de métodos, conforme descreve Minayo¹¹, pois neste tipo de investigação avaliativa, a auto-avaliação faz parte do processo e o integra, mas o conjunto de elementos e procedimentos é muito mais

amplo e complexo, pois conjuga: a presença do avaliador externo; as abordagens quantitativas e qualitativas e, de forma relevante, a análise do contexto, da história, das representações e a participação, assim como a combinação de métodos proposta e analisada neste estudo.

Ressalta-se que o anonimato e confidencialidade dos interlocutores foram garantidos, adotando pseudônimos e aceite dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo a todos os procedimentos éticos preconizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFPR, recebendo assim, a devida aprovação, sob o CAEE: 54386016.2.0000.0102.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para organizar a sistematização dos resultados, optou-se pela apresentação dos dados agrupados em torno das seguintes temáticas: 1) caracterização do GDE enquanto política pública intersetorial; 2) *follow-up* quanti-qualitativo, com destaque para a questão da violência nas escolas e sua relação com o GDE; 3) estratégias de prevenção às violências conduzidas pelos egressos do GDE no espaço escolar.

ENTENDENDO A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

O GDE é considerado uma experiência de abrangência nacional inédita na formação de profissionais à distância (semipresencial) nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual, relações étnico-raciais e violências decorrentes desses aspectos. O GDE visa preparar docentes e profissionais que atuem em interface com a educação, capacitando-os para atuarem como multiplicadores, em busca da redução de desigualdades de gênero e violências em seus territórios, a partir de suas vivências profissionais, sobretudo, nas escolas. Para Tortato¹² o GDE é exemplo de uma importante medida para aquelas pessoas que pensam e fazem o

processo educacional acontecer. São os cursos de especialização, aperfeiçoamento, capacitação ou sensibilização propagados pelas políticas públicas nas áreas de gênero e educação que tem oportunizado o acesso ao conhecimento e sua efetivação no processo educacional das escolas.

Com relação ao formato, o cardápio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), possibilitava a opção de ofertas do GDE em nível de extensão (120 horas), aperfeiçoamento (180 horas) e/ou especialização (mínimo 360 horas). O curso GDE analisado neste trabalho foi ofertado pela UFPR em nível Aperfeiçoamento (com 200 horas), entre 2013 e 2014, teve como sede o Polo de Matinhos/PR, sendo matriculados inicialmente 250 cursistas.

Das 200 horas do curso da UFPR, 40 eram presenciais e 160 à distância através de um ambiente colaborativo de aprendizagem, adaptado especialmente para o projeto pedagógico do curso, por isso a denominação semipresencial. A dinâmica interativa acontecia no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em formato de atividades escritas, leituras, fóruns de discussão das temáticas, entre outras atividades. Várias dessas atividades contemplavam questões relacionadas à violência. Foram trazidos à tona ao longo do curso temas como violência contra mulheres, homofobia, lesbofobia, transfobia, xenofobia, *bullying*, *cyberbullying*, racismo, entre outros.

Além do conteúdo formativo de cunho mais teórico, as atividades contemplaram dinâmicas e atividades práticas, que muitas vezes o cursista deveria realizar de modo prático em sua escola ou local de atuação. A equipe pedagógica elaborou material didático^{13,14} específico sobre temas ligados a violência e ao final do curso, cada estudante desenvolveu um projeto interventivo de aprendizagem (PA), aplicando os conteúdos do curso em seu local de trabalho.

A análise documental revelou que dos 145 PA analisados, 32% (n=47) contemplaram ações de respeito à diversidade sexual; 31% (n=45) se dedicaram a promoção da igualdade étnico racial; 19% (n=28) foram relacionados à minimização de desigualdades entre homens e mulheres/meninos e meninas; 16% (n=24) tiveram como objetivo contribuir com a redução de violências no contexto escolar, particularmente situações de *bullying* e homofobia; e 0,7% (n=1) sobre a inclusão de pessoas com deficiência.

O conteúdo dos módulos do curso ficava disponível em versão impressa e online na plataforma *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* do curso. Havia uma equipe pedagógica composta por coordenador do curso, professores, tutores presenciais e a distância, e supervisores de tutoria, acompanhando e auxiliando no desenvolvimento das atividades. Ressalta-se que todo o curso era ofertado gratuitamente, incluindo os materiais didáticos e suporte online/presencial fornecidos pela equipe.

Seguindo uma ordem cronológica, o GDE foi criado em 2006, e passou a ser ofertado pela UFPR Litoral por meio da modalidade aperfeiçoamento no ano de 2013. A tabela 1 apresenta alguns dos títulos mais significativos apresentados nos PA, os quais foram desenvolvidos pelos participantes e aplicados nas suas escolas e/ou locais de atuação profissional ao término do curso, em 2014. Ao analisar seus conteúdos, verificou-se que eles abordaram situações de violência na escola, ora endereçando ações preventivas para aqueles que a vivenciam como vítima, ora para perpetradores. As atividades práticas, tidas neste estudo como estratégias de prevenção à violência proporcionaram nos envolvidos a reflexão sobre as intersecções entre gênero, diversidade(s) e violência(s) e a um contínuo processo de sensibilização, refletido tanto nos PA, como nas falas dos participantes.

Tabela 1. Exemplos de alguns títulos dos PA desenvolvidos ao final do curso GDE

Títulos dos Projetos de Aprendizagem (PA)	
1	Escola sem homofobia
2	Diversidade de gênero e desigualdade
3	Sexualidade e diversidade: uma reflexão sobre o gênero e homoafetividades no ambiente escolar
4	Homofobia e sexualidade na escola
5	Eu sou diferente. E você?
6	Sensibilização da temática <i>bullying</i> homofóbico no espaço escolar
7	O uso do blog enquanto ferramenta de combate a homofobia
8	Desvendando preconceitos
9	<i>Bullying</i> na escola: uma perspectiva do racismo e da homofobia como violência cotidiana
10	Discriminações, superar é possível?

Fonte: Os/A autores/a (2016).

Dos 145 PA analisados na pesquisa documental deste estudo, observou-se que foram aplicados para o seguinte público-alvo: a) 68% (n=63) estudantes; b) 19,5% (n=18) professores/as; c) 8,7% (n=8) funcionários/as e d) 3,2% (n=3) pais e familiares, considerando que o projeto poderia ser aplicado paralelamente com mais de um tipo de público.

Em relação ao nível de ensino trabalhado, o conteúdo do GDE alcançou por meio dos multiplicadores as seguintes modalidades educacionais: 34,6% (n=45) foram no Ensino Médio; enquanto que 33,7% (n=43) no Ensino Fundamental, mais especificamente no segundo ciclo (do 6º ao 9º ano); seguidos respectivamente de 6,9% (n=9) para o Ensino Integrado (médio e técnico), com o mesmo percentual para a Educação de Jovens e Adultos (EJA); 6,1% (n=8) para o Ensino Superior; 4,6% (n=6) no Ensino Fundamental - primeiro

ciclo (1º ao 5º ano); constando ainda 3,8% (n=4) para a Educação Infantil e também a mesma porcentagem 3,8% (n=4) como outra modalidade não contida no formulário.

Nesta análise, é importante mencionar que alguns docentes possuíam mais de um padrão de trabalho, podendo atuar em mais de uma modalidade de ensino, por isso há uma variação nas respostas conforme cada questão, variando por sua vez a amostragem apresentada. Verifica-se que o maior público-alvo alcançado foram estudantes, vindo a confirmar uma ampla abordagem com alunos de diferentes faixas etárias, o que leva a crer que o projeto interventivo obteve sucesso e cumpriu sua função sendo aplicado desde as crianças na Educação Infantil, passando pelos adolescentes no Ensino Médio até os adultos na Educação Superior e EJA.

A SECADI é uma secretaria fundamental no MEC, responsável pela organização, divulgação e manutenção de políticas de formação de docentes em todo o país, tais como o GDE. É responsável por incluir na agenda da Educação debates acerca de questões como desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável; gênero e diversidade sexual; proteção às crianças e adolescentes; saúde e prevenção; diversidade étnico-racial; educação para as populações do campo; direitos humanos; educação especial e inclusão, entre outros.

Na mesma direção, conforme apresentam Heilborn e Carrara¹⁵ a compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade são dimensões fundamentais ao processo educativo. A fala do professor Camilo, um dos egressos do GDE e atualmente engajado com o feminismo no âmbito acadêmico, expressa a importância de trazer à escola as discussões sobre gênero e diversidade e fazê-las repercutir também fora do contexto escolar.

“Eu considero importante [o GDE] em vários aspectos, dentre eles: no processo formativo do professor, para que ele possa lidar com a diversidade na escola cada vez mais presente, e para que ele trabalhe com os preceitos de aceitação, de tolerância, de respeito. Enfim, em tempos tão obscuros como estes, [se referindo a então destituição da presidenta da república] creio que é uma saída para lidar contra a ignorância. E outro aspecto, é para própria propagação de estudos, de pesquisas, para melhorar a

qualidade do ensino também (...), para enfrentar os dilemas existentes na escola, e para que isso extrapole os muros da escola e que possa romper com as práticas de preconceitos existentes na sociedade. Creio que quanto mais você promove a igualdade, mais democrática, mais plural, melhor se torna uma sociedade. E o seu revés, também é o oposto, quanto mais você caminha pra ratificação de um modelo injusto, assimétrico, em que alguns grupos e segmentos da sociedade detém sempre as oportunidades, creio que caminhe para barbárie, e o que queremos não é isso, nós queremos que caminhe para um modelo civilizatório humano, com justiça social que enfim, creio que o GDE é um meio para que isso tudo seja oportunizado” (Professor Camilo).

Ainda que a discussão sobre o Congresso Nacional não seja o objeto desse estudo, é importante denunciar através do relato de Camilo, que grupos fundamentalistas contrários ao tipo de estratégia trazida neste estudo estão ganhando visibilidade no cenário político brasileiro. São liderados por membros de uma bancada composta por parlamentares de algumas denominações religiosas mais conservadoras, cujas ideologias estão arraigadas em preceitos hegemônicos e excludentes, principalmente no caso das “minorias sociais” e “minorias políticas” como mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e transexuais (LGBT).

Acompanha-se através dos projetos de lei, redações descabidas sobre a composição de família, que já não comportam mais as configurações familiares atuais que ocorrem na prática, independente de existir ou não um estatuto que as legitime. O mesmo vale sobre a não autorização de temas relativos a gênero e diversidade no Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁶, entre outros descompassos. Nesse momento, promove-se na sociedade a instauração do chamado “pânico moral”, em que um fenômeno social é identificado como uma ameaça às normas e valores da coletividade, conforme apresentam estudiosos como Carrara¹⁷, Bento¹⁸ e Miskolci¹⁹.

Reitera-se o olhar do professor Caio, que defende a laicidade da escola pública prevista na Constituição e acredita na união de grupos de pessoas que pesquisam sobre o assunto para ganhar forças e dar visibilidade ao tema.

“Eu considero de suma importância que essas temáticas sejam de fato discutidas (...) nós estamos num momento aí do cenário político brasileiro, onde há uma crise instalada e independente da posição política de cada qual, eu entendo que seria necessário que essas políticas fossem vistas de fato, como políticas públicas independente dos grupos que estão no poder, e não políticas específicas de governo. Nós recentemente tivemos aí nos últimos anos no Brasil uma atenção especial que eu considero que ainda não é a ideal, mas já houve um início de uma atenção especial a uma série de políticas públicas voltadas à diversidade e que eu espero estar errado, mas espero que elas não caiam por terra de agora em diante. E penso que não é só na escola, mas também que a escola é um grande instrumento para gente começar a debater essas políticas públicas voltadas a isso, e elas não podem ser vistas assim, como opcionais como algumas escolas veem. Elas têm que ser vistas de fato como políticas públicas que obrigatoriamente a escola tem que trabalhar” (Professor Caio).

Historicamente, Joana Pedro²⁰, traz o surgimento das discussões sobre gênero na sociedade e que este se deu por meio do diálogo com os movimentos sociais inicialmente demandados por grupos de mulheres, e posteriormente, feministas, gays e lésbicas, que questionavam as desigualdades e as relações de poder entre os sexos. Problematicavam a visão androcêntrica de mundo: impositora, autoritária e determinante nos processos de desigualdade, que geravam rótulos às mulheres como frágeis, dóceis, e destinadas a atividades inerentes aos afazeres domésticos e a cuidar dos filhos e filhas.

Apesar de estar em discussão há décadas, constata-se pelos relatos apresentados que ainda é latente trazer à realidade as discussões sobre gênero e diversidade na escola, bem como o enfrentamento diante das iniquidades e violência(s) vivenciadas em suas diferentes formas e interseções, e, principalmente no tocante à importância das políticas públicas educacionais, conforme relatam os entrevistados, que atuam no cenário escolar.

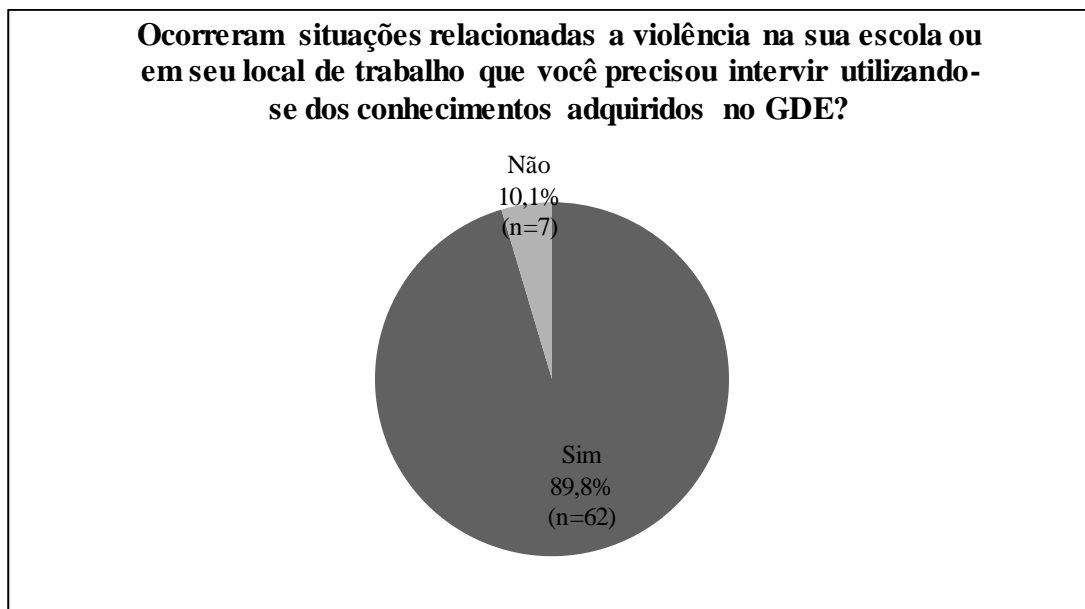
A VIOLÊNCIA ESCOLAR E O GDE

O *follow-up* quanti-qualitativo contou com a participação de 69 dos egressos, após dois anos do término do curso. Verifica-se por meio da figura 1 que ocorreram situações relacionadas à violência na escola ou no local de trabalho dos participantes em que foram

necessárias intervenções utilizando-se dos conhecimentos adquiridos no GDE. Quando indagados se houve necessidade de algum tipo de intervenção com aplicação dos conhecimentos, 89,8% (n=62) dos participantes da pesquisa assinalaram que “sim”.

Tais resultados reforçam a pertinência do curso em ser mantido na agenda das políticas públicas, para que docentes e profissionais que lidam diariamente com situações de diversidade e violência sintam-se capacitados para agir como multiplicadores e promotores de cultura de paz. Desta forma, professores e demais profissionais da educação devem estar atentos às intersecções de gênero e as múltiplas formas de violência que se apresentam e camuflam no dia-a-dia de estudantes das escolas de todo o país, assim como destaca Louro²¹ ao lembrar que os sentidos precisam estar afiados para que todos sejam capazes de ver, ouvir e sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos que implicam na concepção, organização e no fazer cotidiano da escola.

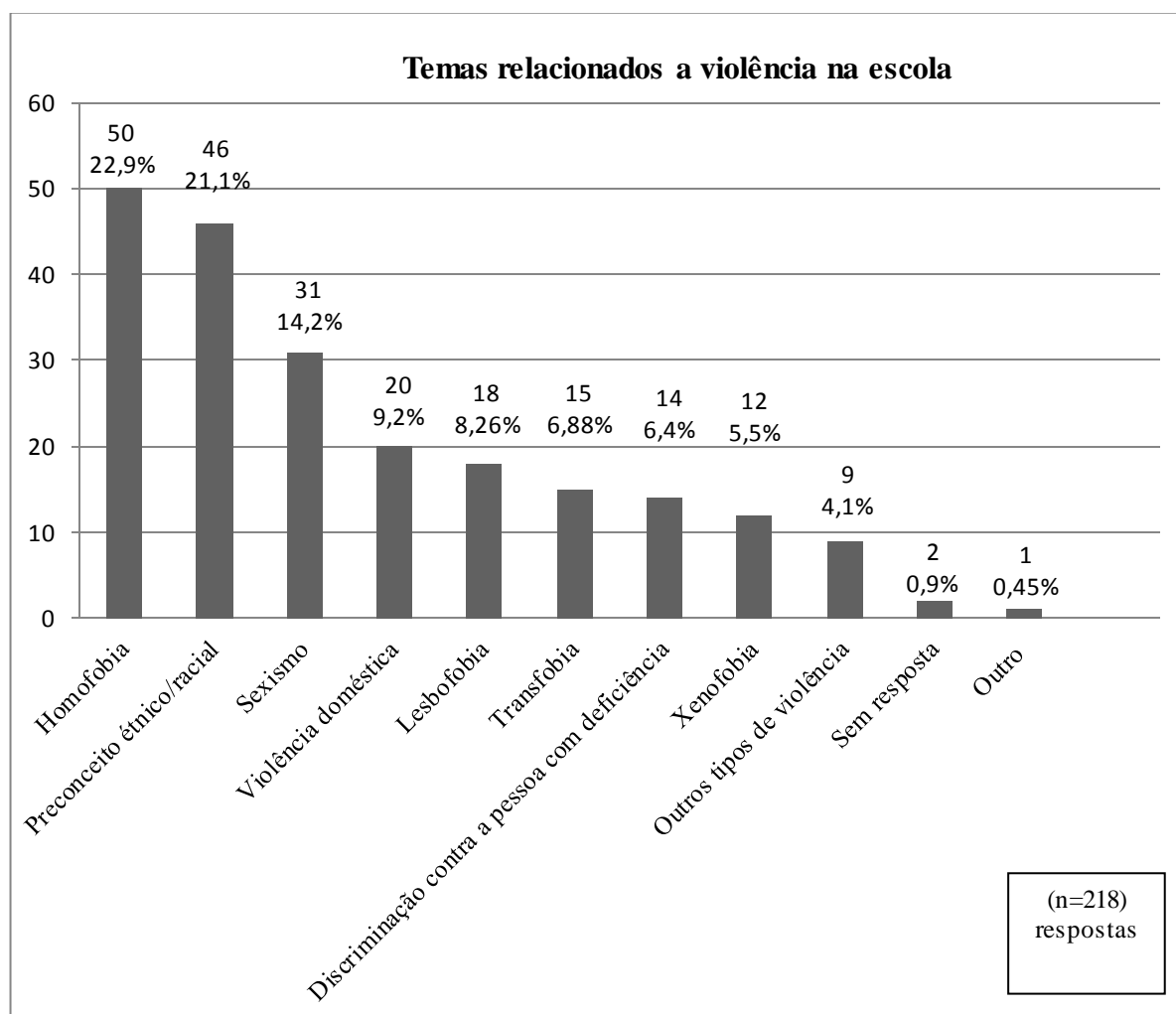
Figura 1. Percentual de situações de violência no local de trabalho e/ou escola



Fonte: Os/A autores/a (2016).

Diante do número expressivo de respostas à violência no contexto escolar, em seguida foram questionados somente aqueles que haviam sinalizado “sim” à pergunta anterior, sobre quais seriam as temáticas que necessitaram intervenções profissionais. As temáticas identificadas apresentam-se todas relacionadas a situações de violência, em suas mais variadas formas, conforme demonstra a figura 2. De um universo de 218 (duzentas e dezoito respostas), considerando que cada participante poderia optar por mais de uma resposta, obteve-se o seguinte resultado: a) 22,9% (n=50) foram situações relacionadas à homofobia, b) 21,1% (n=46) questões ligadas são preconceito étnico-racial; c) 14,2% (n=31) relacionadas ao sexismo e d) 9,1% (n=20) à violência doméstica. A figura 2 apresenta por completo todas as demais expressões dos participantes que responderam “sim” na figura 1, incluindo aquelas com menor prevalência, mas não menos importantes neste debate.

Figura 2. Temas sobre violência em que os egressos (n=69) necessitaram intervir nos espaços de atuação profissional



Fonte: Os/A autores/a (2016).

A figura 2 revelou que a homofobia e o preconceito étnico-racial lideraram os temas mais citados das violências que se destacaram nas escolas. Analisando os mesmos dados sob um outro ângulo, percebe-se que a homofobia esteve presente e necessitou intervenção em mais de 70% das escolas dos egressos. Merece destaque as palavras de Louro²² sobre a homofobia, que circula pelos corredores e salas de aula, se insinua nos livros didáticos e aparece escancarada nos recreios e nos banheiros. A autora enfatiza a necessidade de aguçar o

olhar e tentar ficar atentos para os processos que tecem as subordinações e hierarquias entre os sujeitos e práticas sexuais, que admitem e excluem indivíduos e grupos sociais.

Estudos anteriores^{23,24} têm revelado que a homofobia vem sendo objeto das políticas públicas no Brasil, e mesmo ainda não tendo sido criminalizada em forma de lei, vários documentos estão promovendo diretrizes para seu enfrentamento. É o caso do Programa Brasil Sem Homofobia, iniciado em 2004 pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), que propõe diretrizes voltadas ao combate à violência homofóbica; a Política Nacional de Saúde Integral da população LGBT²⁵, implementada desde 2010, e também as Conferências Nacionais LGBT que integram o Plano Nacional de Educação.

ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA

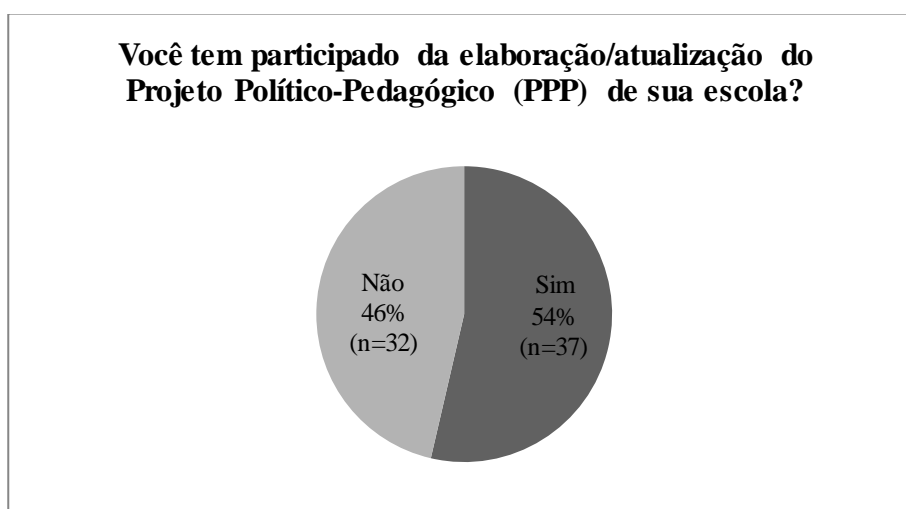
Por meio das entrevistas em profundidade, os participantes relataram ações e estratégias de prevenção primária que foram implementadas para combater a(s) violência(s) em seus espaços de atuação profissional. Algumas medidas preventivas apresentadas pelos participantes foram tomadas mediante demandas vivenciadas e com o aporte da formação recebida pelo curso GDE.

Analisando as entrevistas, constatou-se que os profissionais buscaram focar na interdisciplinaridade ao desenvolver ações de prevenção primária no contexto escolar e profissional. Ou seja, por meio das disciplinas em que lecionam ou do trabalho que exercem como coordenadores pedagógicos ou assistentes sociais, por exemplo, conseguiram desenvolver estratégias que trouxessem à realidade ações simples, práticas e mobilizadoras, conforme apresentado nos relatos. Destaca-se que não foram trazidos todos os depoimentos, devido às limitações do artigo. No entanto, aqueles que não foram apresentados são tão importantes para a discussão do tema e explorados de igual forma na composição da pesquisa.

Considerando a triangulação de métodos, mescla-se aqui apontamentos a partir da análise documental, resultante da análise dos PA, das entrevistas e dos formulários. Há que se considerar que os profissionais investigados são formadores de opinião. Um fato significativo que emergiu foi a participação e indicação do conteúdo e temas da política pública do GDE no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Essa é uma das principais estratégias assertivas, pois é através do PPP que são traçados objetivos e prioridades pela comunidade escolar, trazendo à realidade as ações necessárias para a construção de novas realidades, pois abordar as intersecções entre gênero, diversidade, violência, educação e currículo, é uma questão política que deve ser assumida por todo o coletivo da educação²⁶.

Verifica-se na figura 3, que 54% (n=37) dos egressos do GDE participaram da elaboração e/ou atualização do PPP da escola, enquanto que 46% (n=32) confirmaram que não têm participado. Justifica-se a distribuição desigual, com muitas respostas negativas, pois nem todos os egressos são docentes ou pedagogos atuantes em escolas e também nem todas as escolas revisam seus PPP com frequência ou de modo democrático, com participação de todos os docentes.

Figura 3. Participação na elaboração do PPP da escola



Fonte: Os/A autores/a (2016).

Em seguida, na mesma linha de raciocínio, os egressos foram questionados se indicavam temáticas relativas ao GDE (como gênero, diversidade e violência) para inclusão no PPP da escola. Surpreendentemente de 37 participantes que responderem que participam na construção da proposta pedagógica, constata-se na tabela 2, por meio da Escala de Likert, que 35 deles, ou seja 50,7%, mais da metade, indicaram a temática no PPP de suas escolas. Tais dados evidenciam a possibilidade de o GDE trazer repercussões mais perenes aos cenários escolares, uma vez que o PPP é o principal documento norteador desses espaços.

Tabela 2. Indicação de temas da política pública em Gênero e Diversidade no PPP

Indico o conteúdo e temas da política pública em Gênero e Diversidade no PPP						
Porcentagem	8,7%	1%	5,8%	15,9%	34,8%	32%
Variável	(n=6)	(n=1)	(n=4)	(n=11)	(n=24)	(n=23)
Escala de Likert	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem resposta

Fonte: Os/A autores/a (2016).

Quanto às entrevistas, considerou-se para análise os resultados qualitativos de projetos, programas e ações de governança desenvolvidos pelos participantes que puderam ser triangulados com a análise dos PA. A partir deste recorte foram considerados apenas aqueles que direcionavam as estratégias para a prevenção da violência no contexto escolar. Destacaram-se particularmente situações de *bullying* e homofobia.

Borillo²⁷, define a homofobia como uma forma de inferiorizar, desumanizar, diferenciar e distanciar o indivíduo homossexual à semelhança de outras formas de exclusão como a xenofobia, o racismo, o antissemitismo ou o sexismo. E, o fato de trazer esta reflexão ao contexto estudado, justifica além da necessidade de abordagem das diferentes estratégias apresentadas nos relatos, como os temas apresentados na figura 2, uma vez que o processo de

violência implícito na inferiorização intersecciona-se também com muitas outras formas de exclusão que não somente a homofobia.

Alguns egressos revelaram como desenvolveram ações práticas em suas escolas para trabalhar com a prevenção primária à violência com seus estudantes:

“Desenvolvi um seminário, uma discussão de mesa redonda com os alunos, explicando primeiramente o que significa homofobia, o que é ser homossexual, o que é ser heterossexual, da onde começa, como começa (...) e perguntas com os alunos. Depois foi feito esse seminário, e eles fizeram cartazes para demonstrar o que tinham aprendido sobre o assunto”
(Professora Patrícia).

Na fala dessa professora, nota-se a preocupação em esclarecer e conceituar a homofobia de forma aberta e participativa, usando termos adequados e os recursos do diálogo e mesa redonda. Esse posicionamento é importante se iniciar na escola, para que seja enriquecido e aprofundado, pois é por meio do conhecimento que se pode evitar o preconceito e a violência. Neste sentido, o relato da entrevistada converge com estudos²⁸ que enfatizam que a questão de gênero perpassa os conteúdos do currículo, requerendo, além do conhecimento, aprofundamento e envolvimento.

Durante as entrevistas, uma professora relatou que em sala de aula começaram a ocorrer situações de violência, em relação à homofobia, entre homossexuais e heterossexuais, entre as feias e as bonitas, gordos e magros e que, esses binarismos, fizeram com que ela buscasse focar em estratégias de prevenção às mais diferentes formas de violência que se evidenciavam. Dentro desse contexto trazido à luz da discussão em sala de aula, Borillo²⁹ discorre que existe uma lógica binária de construção da identidade sexual em que a mulher está oposta ao homem, assim como o homossexual está ao heterossexual. E, com o mesmo sentido, todos os opostos destacados na fala da entrevista considerando a visão androcêntrica e sexista da sociedade.

O relato da pedagoga Vera, apresenta a abordagem do tema homofobia junto de novos multiplicadores, confirmando a propagação de outros agentes, que pela transcrição e análise da fala seriam estudantes, professores e pedagogos.

“Como eu sou professora-pedagoga, em duas semanas pedagógicas eu levei o tema gênero e diversidade para ser abordado, (...) Então, já por duas vezes consecutivas, dois eventos consecutivos, nós trabalhamos a questão da diversidade. Diretamente com os alunos, eu tenho trabalho no nível superior aqui na Faculdade, nós estamos sempre conversando sobre isso, de alguma forma debatendo, e agora, recentemente, nós tivemos um evento que foram oficinas pedagógicas, que foram convidados dois egressos para virem fazer palestras e um deles tratou do tema justamente de gênero e diversidade, no dia dezessete de maio, que é o dia de combate mundial à homofobia, foi uma palestra brilhante! E aí nós reunimos todos os nossos alunos da Pedagogia e fizemos esse evento. Foi brilhante, muito esclarecedor, os alunos compreenderam e tiveram uma outra visão depois dessa palestra” (Pedagoga Vera).

Os apontamentos descritos por Vera podem ser conferidos em pesquisas anteriores^{30,31} que também viabilizaram experiências similares, analisando-se a formação docente em GDE. Esses estudos reforçam o observado nesta pesquisa, que a violência é um fenômeno complexo e multicausal, e que poderia ser evitada por meio de estratégias de prevenção primária, capacitando docentes, alunos e profissionais da escola como potenciais multiplicadores na promoção de uma cultura de paz e inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou destacar ações que vem sendo realizadas por meio de agentes multiplicadores que foram preparados para continuar esta sensibilização nas escolas e nos espaços de atuação profissional. Os apontamentos finais revelam que o curso GDE pode ser considerado uma política pública intersetorial de formação docente voltada à prevenção de violências, que contribui para preparar diferentes profissionais que vivenciam diariamente a violência em suas mais variadas formas. Essas pessoas sentem-se mais preparadas para possíveis intervenções, sendo capazes de promover estratégias de respeito, tolerância e cultura

de paz no ambiente escolar. As estratégias que visam promover equidade de gênero e diversidade estão diretamente relacionadas à prevenção da(s) violência, transparente nas falas dos participantes da pesquisa que as buscam.

Constatou-se que as violências, discriminações e preconceitos continuam a existir, e que somente com informação e conhecimento será possível reverter as iniquidades em culturas promotoras de paz e equidades. Uma potencialidade observada nesta pesquisa foi a inserção da temática nos PPPs das escolas dos egressos. Quem está na ponta, enfrentando no dia-a-dia os problemas sabe da importância de estar preparado, porém, é preciso que não só professores sejam capacitados. Abre-se assim, o debate sobre os limites das universalidades das políticas no que tange as “minorias” sociais e políticas, sobre as quais demandam ações afirmativas, valorizando cada grupo em questão, mesmo diante das dificuldades vivenciadas em função do atual cenário político, e da redução dos orçamentos nos setores básicos, como saúde e educação.

Espera-se que uma política pública que é capaz de reduzir desigualdades de gênero e violências, promovendo iniciativas locais, continue sendo ofertada sempre que necessário aos profissionais que demandam por conhecimento para lidar com tais questões com seus estudantes. Tais políticas devem compor uma agenda de políticas de Estado e não apenas políticas de governo, que podem ficar a mercê de posicionamentos partidários e grupos fundamentalistas, correndo risco de extinção.

REFERÊNCIAS

1. Brasil. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Brasília; 2014.
2. Organização Mundial de Saúde (OMS). *Relatório Mundial sobre a Prevenção da Violência 2014*. Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo; 2015.
3. Luz, NS, Carvalho, MG, Casagrande, LS, organizadoras. *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. Curitiba: UTFPR; 2009.

4. Minayo, MCS, Souza, ER. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. *Cien Saude Coletiva*, 1999; 4(1):7-32
5. Ribeiro, MCO. *Prevenção Primária da Violência: construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção em contexto escolar* [dissertação]. Portugal: Universidade Fernando Pessoa; 2008. Disponível em: http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1518/1/DM_Maria_Conceicao_Osorio.pdf
6. Organização Mundial de Saúde (OMS). *Relatório Mundial sobre a Prevenção da Violência 2014*. Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo; 2015.
7. Carrara, S, Nascimento, M, Duque, A, TramontanoL. Diversity in school: a Brazilian educational policy against homophobia. *Journa lof LGBT Youth*. 2016; 13(1-2):161-172.
8. Figueiredo, N. *Método e metodologia na pesquisa científica*. 2ª Edição. São Paulo: Yendis; 2007.
9. Vieira, S.; Hassne Saad, W. *Metodologia científica para área de saúde*. Rio de Janeiro: Elsevier; 2001.
10. Gil, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª Edição. São Paulo: Atlas; 1999.
11. Minayo, MCS. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005.
12. Tortato, CSB. Pensar a escola como um lugar para todos: a inclusão do gênero. In: Oliveira, DC, Covolan, NT, organizadores. *Educação & Diversidade: a questão de gênero e suas múltiplas expressões*. Rio de Janeiro: Editora Autografia; 2015. p. 103-120.
13. Sierra, JC, Signorelli, MC, organizadores. *Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia*. Matinhos: UFPR Litoral; 2014.
14. Wanzinack, C, Signorelli, MC, organizadores. *Violência, Gênero & Diversidade: desafios para a educação e o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Editora Autografia; 2015.
15. Heilborn, ML, Carrara, S. Gênero e Diversidade na Escola: uma proposta de ação. In: Carrara, S. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; 2009.
16. César, MR. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar*, Curitiba 2009; 35:37-51. Editora UFPR.
17. Carrara, S. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. *MANA* 2015; 21(2): 323-345, – DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p323>
18. Bento, B. Transviad@s: sexualidade, gênero e direitos humanos. Família: entre o santo Graal e o exílio. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2015/12/familia-entre-o-santo-graal-e-o-exilio/> Publicado dia 02/12/2015 por redacaocult, nas categorias: Berenice Bento, Exclusivo do Site às 12h12.

19. Miskolci, R. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu* 2007; (28), janeiro-junho de 2007:101-128.
20. Pedro, JM. *Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica*. São Paulo: História, v. 24, n. 1; 2005.
21. Louro, GL. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; 2001.
22. Louro, GL. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Form. Doc.* 2011; 3(4):62-70 . Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
23. Wanzinack, C, Signorelli, MC, Reis, C. Violencia de género em las escuelas: estudio territorial com profesores de tres Estados de Brasil. *Revista Sexología y Sociedad* 2015; 21(2) 281-291.
24. Carrara, S, Nascimento, M, Duque, A, Tramontano, L. Diversity in school: a Brazilian educational policy against homophobia. *Journal of LGBT Youth.* 2016; 13(1-2): 161-172.
25. Popadiuk, GS, Oliveira, DC, Signorelli, MC. A Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) e o acesso ao Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS): avanços e desafios. *Cien Saude Coletiva*. No prelo 2016.
26. Vasconcellos, CS. *Planejamento: Projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 14ª Edição. São Paulo: Liberdade; 2005.
27. Borillo, D. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2010.
28. Tortato, CSB. *Articulações entre gênero, empoderamento e docência: estudo sobre um curso de formação de professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná [tese]*. Curitiba; 2014.
29. Borillo, D. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2010.
30. Garcia, OA. *Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE) [dissertação]*. São Paulo; 2015.
31. Rohden, F. Carrara, S. O percurso da experiência gênero e diversidade na escola: pretensões, realizações e impasses. In: Rohden, F. et al. *Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação online: curso Gênero e Diversidade na Escola*. Rio de Janeiro: CEPESC; 2008.

COLABORADORES

RFT contribuiu no desenho do estudo, na condução da pesquisa de campo, escrita e revisão.

MCS contribuiu no desenho do estudo, na revisão e no referencial teórico-metodológico.

DCO contribuiu no desenho do estudo, na revisão e referencial teórico sobre metodologia quantitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção pela escrita da dissertação trazendo os resultados em forma de coletânea de artigos científicos permitiu à pesquisadora incluir dados previamente analisados e que foram apresentados em eventos científicos no decorrer da pesquisa. O exercício de síntese e foco na temática levou em consideração a limitação de páginas pré-determinadas pelas revistas. A preocupação foi transmitir a comunicação científica de forma acessível ao leitor e leitora, identificando cada etapa da pesquisa, métodos utilizados e finalidades, de acordo com os objetivos propostos. Enquanto educadora, a intenção foi escrever não somente para que especialistas compreendessem o texto, mas para que colegas da educação, os/as participantes da pesquisa e outros/as profissionais tivessem um retorno de suas participações por meio de uma linguagem simples e concisa.

Mesclar abordagens metodológicas diferenciadas permitiu a esta pesquisa investigar de forma original desafios e potencialidades de uma política pública de formação em gênero e diversidade na escola, o que não se tem conhecimento de que tenha ocorrido anteriormente em pesquisas sobre o GDE. Os dados foram analisados desde a revisão de documentos e legislações, à aplicação de formulários e escuta dos/as participantes por meio das entrevistas. O grande diferencial foi investigar esses/as profissionais da educação após dois anos de finalização do curso, justamente para comprovar a eficácia desse tipo de política pública de formação docente. Ao optar pelo *follow-up* de dois anos, permitiu-se colher dados da vivência prática profissional, em que os conteúdos recebidos no curso foram essenciais para mudança ou introdução de ações e estratégias de equidade de gênero e diversidade na(s) escola(s) e que continuaram sendo trabalhados pelos/as egressos/as com preparo e sem constrangimentos ou dificuldades.

A pesquisa revelou que um curso de formação docente permite que professores e professoras e até mesmo outros/as profissionais que atuam em interface com a educação ampliem seus conhecimentos, e tenham subsídios para inserir em suas práticas profissionais os conteúdos apreendidos, mesmo diante de situações conflituosas e de violência. A intenção é minimizar diariamente as práticas desiguais entre estudantes e professores/as, buscando aproximação com seus familiares e grupos de convivência, fazendo reflexões sobre temas considerados “tabus”.

Apesar de todas as ações positivas identificadas nas escolas de atuação dos/as profissionais, verificou-se que os avanços e conquistas se dão em meio a processos político-econômicos e períodos conturbados, de rupturas das políticas públicas e algumas resistências por parte de grupos conservadores do Congresso Nacional. No entanto, é imprescindível que cursos de formação como estes continuem sendo ofertados na rede pública de ensino e que se estendam cada vez mais a diferentes públicos.

Essa pesquisa ratificou que o conteúdo formativo recebido no curso de aperfeiçoamento em gênero e diversidade na escola foi aplicado nos espaços de atuação dos/as participantes de diversas e criativas formas, alcançando diferentes públicos. Revelou ainda que tal aplicação esteve circunscrita durante o desenvolvimento dos Projetos Interventivos de Aprendizagem, mas que continuaram a acontecer mesmo depois de dois anos de concluído o curso, comprovando a hipótese de que criaram novos/as multiplicadores/as em conceitos de gênero e diversidade. Uma potencialidade observada nesta pesquisa foi a inserção da temática nos PPPs das escolas dos/as egressos/as.

A política pública como um todo foi capaz de formar/preparar multiplicadores/as de ações em escolas e espaços de atuação profissional, que desenvolvem projetos e/ou atividades sobre o tema, e, conseqüentemente contribuem na promoção de uma cultura equânime, qualificando assim os espaços escolares para melhor enfrentamento das diversas violências e opressões que afetam o desenvolvimento humano. O que se confirmou a partir dos dados apresentados e dos estudos sobre o curso GDE elaborados anteriormente por outros/as autores/as.

Por fim, reconhecendo a limitação do estudo, verificou-se que os resultados apresentados nos artigos apontaram dados e ações mais positivas que negativas. No entanto, isso não comprova a ausência de conflitos e problemas. Seria importante que futuramente os dados em menor proporção fossem analisados para ajudar a desvelar novas análises e resultados.

Seria importante também, que pesquisas futuras investigassem sobre o curso de especialização GDE ofertado pela mesma instituição, fazendo um comparativo e trazendo novos números como condição para manutenção da política e fortalecimentos dos cursos de formação de docentes no país. O uso de novas técnicas de coleta de dados e diferentes abordagens metodológicas poderiam ser

exploradas, como por exemplo, a etnografia para ouvir professores e professoras em sua prática profissional, documentando o processo no cotidiano da(s) escola(s).

REFERÊNCIAS

- ALIER, J. M. **Da economia ecológica ao ecologismo popular**. Blumenau: Editora da FURB, 1998.
- ARAUJO, U. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.18, n.51, p.7-9, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15981.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.
- ASSINELI-LUZ, A.; Cunha, J. M. da. Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008. **Educar em Revista**. Curitiba, n.39, p.87-102, jan/abr. 2011.
- AUAD, D. **Educar meninos e meninas**. Relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- AUAD, D. **Educar meninos e meninas**. Relações de gênero na escola. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- AUAD, D. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, São Paulo, n.56, p.136-143, dez/fev. 2002-2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Fatos e mitos. 4. ed. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1949.
- BENTO, B. Transviad@s: sexualidade, gênero e direitos humanos. Família: entre o santo Graal e o exílio. **Revista Cult**, São Paulo. 2 dez. 2015. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2015/12/familia-entre-o-santo-graal-e-o-exilio/>>. Entrevista.
- BORILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 de jan. de 2015.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069 de 13/07/1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Orientação Sexual. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação** (Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva). Conselho Pleno. Brasília, DF, n. 3, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. 2009.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARRARA, S. et al. Diversity in school: a Brazilian educational policy against homophobia. **Journal of LGBT Youth**, v.13, n.1-2, p.161-172, may. 2016. DOI. 10.1080/19361653.2016.1160269. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19361653.2016.1160269>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

CARRARA, S. (Org). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CARRARA, S. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. **MANA**, v.21, n.2, p. 323-345, 2015. DOI. 10.1590/0104-93132015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p323>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

CAVALCATI, C. Sustentabilidade: mantra ou escolha moral? Uma abordagem ecológico-econômica. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 26, n. 74, p. 35-50, 2012. DOI. 10.1590/S0103-40142012000100004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142012000100004. Acesso em: 09 dez. 2015.

CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n.35, p.37-51, jul.2009. DOI. 10.1590/S0104-40602009000300004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300004. Acesso em 24 fev. 2017.

CRESWELL, J. W. **Qualitative, quantitative, and mixed method approaches**. 2. ed. London: SAGE Publications, 2003.

DALY, H. **A economia ecológica e o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: ASPTA, 1991.

DEMO, P. **Introdução à metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FARAH, M. F. S. A contribuição da administração pública para a constituição do campo de estudos de políticas públicas. In: MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. de (Orgs.). **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013, p.91-126.

FARAH, M. F. S. Gênero e políticas públicas. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v.12, n.1, p.47-71, jan/abr. 2004.

FARIA, C. A. P. de. A multidisciplinaridade no estudo das políticas públicas. In: MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. de (Orgs.). **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013, p.11-22.

FIGUEIREDO, N. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Yendis, 2007.

XAVIER FILHA, C. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas das crianças. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v.19, n.2, p.591-603, mai/ago. 2011. DOI. 10.1590/S0104-026X2011000200019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/21494/0>>. Acesso em: 13 set. 2016.

FLORES, J. **Análisis de datos cualitativos** – Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, O. A. **Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual**: um olhar sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE). 2015. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação – Sociologia da Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GASPAR, J.; QUEIRÓS, M. **Género, Território, Ambiente**: Estudo de Diagnóstico e Criação de Indicadores de Género. Portugal, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUSSO, R. C. T. **A mulher contemporânea**: tecnologia e prazer feminino. 2006. 114 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HEILBORN, M. L.; CARRARA, S. Gênero e Diversidade na Escola: uma proposta de ação. In: CARRARA, S. **Gênero e Diversidade na Escola**: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy**: dilemmas of the individual in public services. Nova York: Russel Sage Foundation, 1980.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora: 2000.

_____. G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v.3, n.4, p.62-70, 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/9/30/1>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

_____. G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; 2001.

_____. G. L. “Pedagogias da sexualidade”. In: LOURO, G. (Org.). **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, N. S.; CARVALHO, M. G.; CASAGRANDE, L. S. (Orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade**: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009.

MACHADO, A.; WANZINACK, C.. “O bullying e sua repercussão no ambiente escolar no litoral do Paraná: evidências científicas e aspectos regionais. In: WANZINACK, C.; SIGNORELLI, M. C. (Orgs.) **Violência, Gênero & Diversidade**: desafios para a educação e o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2015. p.135-146.

MARCHETTI, V. (Org.). **Políticas públicas em debate**. São Bernardo do Campo, SP: MP Editora, 2013.

MARCON, A. N.; PRUDÊNCIO, L. E. V.; GESSER, M. Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v.20, n.2, p.291-301, mai/ago. 2016.

MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. de (Orgs.). **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

MEAD, M. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

MEYER, D. E.; BORGES, Z. N. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.16, n.58, p.59-76, jan/mar. 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

_____. M. C. S. (Org.) **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

_____. M. C. S Souza, ER. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Cien Saude Coletiva**, v.4, n.1, p.7-32, 1999. DOI. 10.1590/S1413-81231999000100002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81231999000100002&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 28 jan. 2017.

_____. M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cad Pagu**, n.28, p. 101-128, jan-jun, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332007000100006&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 21 jan. 2017.

MISKOLCI, R.; LEITE JÚNIOR, J. **Diferenças na educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

OLIVEIRA, L. V. N. Estado e políticas públicas no Brasil: desafios ante a conjuntura neoliberal. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, Cortez, v.29, n.93, p.101-123, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial sobre a Prevenção da Violência 2014**. Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2015.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Cadernos Temáticos da Diversidade. Curitiba: SEED/PR, 2009.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p.77-98, 2005. DOI. 10.1590/S0101-90742005000100004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742005000100004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 07 jul. 2015.

PIMENTEL, A. O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad Pesqui**, n.114, p.179-195, nov. 2001. DOI. 10.1590/S0100-15742001000300008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300008&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 10 nov. 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano**. Sustentar o Progresso Humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência. Portugal, 2014.

POPADIUK, G. S.; OLIVEIRA, D. C.; SIGNORELLI, M. C. A Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) e o acesso ao Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS): avanços e desafios. **Cien Saude Coletiva**. No prelo 2016.

RAYNAUT, C. Meio Ambiente e Desenvolvimento: construindo um novo campo do saber a partir da perspectiva interdisciplinar. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. n.10, p.21-32, jul/dez. 2004.

RIBEIRO, M. C. O. **Prevenção Primária da Violência**: construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção em contexto escolar. 2008. 207 p. Dissertação. (Mestrado em Psicologia – Ciências Humanas e Sociais). Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2008. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1518/1/DM_Maria_Conceicao_Osorio.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2017.

ROHDEN, F.; CARRARA, S. O percurso da experiência gênero e diversidade na escola: pretensões, realizações e impasses. In: ROHDEN, F. et al. **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação online**: curso Gênero e Diversidade na Escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

SACHS, I. **Ecodesenvolvimento**: crescer sem destruir. São Paulo: Vértice, 1986.

SACHS, I. **Rumo à Ecosocioeconomia**: teoria e prática do desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2007.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n.1, p.1-15, jul. 2009.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20. n.2, p.71-99, jul/dez.1995.

SEN, A.; KLIKSBERG, B. **As pessoas em primeiro lugar**: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. Tradução de: SILVA, C. E. L. da. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SIERRA, J. C.; SIGNORELLI, M. C. (Orgs.). **Diversidade e educação**: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014.

SIGNORELLI, M. C. et al. Um projeto político-pedagógico de graduação em Fisioterapia pautado em três eixos curriculares. **Fisioter. Mov.** v.23, n.2, p.331-340, abr/jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fm/v23n2/16.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

STROMQUIST, N. P. Políticas públicas de Estado e equidade de gênero: perspectivas comparativas. **Revista Brasileira de Educação**, n.1, p. 27-49, jan/abr. 1996.

TORTATO, C. S. B. **Articulações entre gênero, empoderamento e docência**: estudo sobre um curso de formação de professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 245 p. Tese (Doutorado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

TORTATO, C. S. B. Pensar a escola como um lugar para todos: a inclusão do gênero. In: OLIVEIRA, D. C.; COVOLAN, N. T. (Orgs.). **Educação & Diversidade**: a questão de gênero e suas múltiplas expressões. Rio de Janeiro: Editora Autografia; 2015. p.103-120.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. 14 Ed. São Paulo: Liberdade, 2005.

VEIGA, J. E. **Desenvolvimento sustentável**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.121, p.77-104, jan/abr. 2004.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.39, n.3, p.577-588, jul/set. 2013.

VIEIRA, S.; HASSNE SAAD, W. **Metodologia científica para área de saúde**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.

WANZINACK, C.; SIGNORELLI, M. C.; REIS, C. Violencia de género em las escuelas: estudio territorial com profesores de tres Estados de Brasil. **Revista Sexología y Sociedad**, v.21, n.2, p.281-291, 2015.

WANZINACK, C.; SIGNORELLI, M. C. (Orgs.). **Violência, Gênero & Diversidade: desafios para a educação e o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Editora Autografia; 2015.

WOLFF, C. S.; SALDANHA, R. A. Gênero, sexo, sexualidades: categorias do debate contemporâneo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan/jun. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral>>. Acesso em: 21 set. 2016.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTES DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE) 2013/14

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR LITORAL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL (MESTRADO)

Solicitamos gentilmente sua participação para que responda de forma clara e sincera as questões a seguir que terão extrema importância na discussão da política pública de gênero e diversidade.

Caso tenha alguma dúvida favor entrar em contato com a pesquisadora Renata de Fatima Tozetti, através do e-mail: renazetti@gmail.com colocando no campo assunto 'Dúvida'.

INSTRUÇÕES: Com relação as questões a seguir, assinale aquela que mais se aproxima da sua resposta. As respostas apresentam uma série de cinco proposições, das quais você deverá selecionar uma, dentre elas: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) não concordo nem discordo, (4) concordo ou (5) concordo totalmente.

*Obrigatório

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar de uma pesquisa intitulada O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE O OLHAR DE DIFERENTES CURSISTAS DA UFPR LITORAL, que objetiva analisar os desdobramentos dos 145 Projetos Interventivos de Aprendizagem (PA) dos(as) participantes do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola à luz da aplicabilidade destes nos locais de atuação profissional dos(as) interlocutores(as), após um ano de conclusão do GDE. A pesquisa será desenvolvida como Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável da Universidade Federal do Paraná, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Claudio Signorelli e Co-orientação do Prof. Dr. Daniel Canavese de Oliveira. Consideramos que sua participação será de extrema importância, uma vez que essa pesquisa possibilitará dar visibilidade para a política pública de gênero e diversidade na escola, por meio da análise do Curso GDE após esse período de um ano de conclusão. Gostaríamos de acrescentar que todos os cuidados éticos serão respeitados, principalmente o que concerne ao seu anonimato, confidencialidade e ao sigilo das informações que o(a) Sr.(a) nos prestar. Os dados serão armazenados em local próprio, com acesso realizado apenas pelos(a) pesquisadores(a), sendo devidamente destruído após a realização da pesquisa. Os resultados do estudo poderão ser publicados apenas em eventos/periódicos de cunho científico, sempre sem a identificação dos(as) participantes. Realizaremos a metodologia quanti-qualitativa através do método Escala Likert e abordagem Follow up em que serão aplicados questionários e entrevistas. A participação nesse estudo é voluntária e, caso o(a) Sr.(a) aceite participar, ainda assim, poderá desistir a qualquer momento sem qualquer consequência ou prejuízo. A participação na pesquisa não terá nenhum custo financeiro.

Estou suficientemente esclarecido(a) e dou consentimento para participar da pesquisa e, por isso, autorizo a seguir. *

- ☐ Sim
- ☐ Não

1ª parte: Execução e aplicação do PA - Projeto de Aprendizagem (referente as questões 1 a 4)

1 - Qual foi o público de seu PA - Projeto de Aprendizagem?

- ☐ Estudantes
- ☐ Funcionários(as)
- ☐ Pais e familiares
- ☐ Professores(as)
- ☐ Outro:

2 - A aplicação dos conteúdos e temas do GDE como, por exemplo: Minimização das desigualdades entre homens e mulheres, meninos e meninas; Ações de respeito à diversidade sexual; Redução de violências no contexto escolar/bullying e homofobia; Promoção da igualdade étnico/racial e Inclusão de pessoas com deficiência foi aceita na sua escola ou em seu local de trabalho.

Você deverá selecionar uma, das cinco proposições, dentre elas: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) não concordo nem discordo, (4) concordo ou (5) concordo totalmente.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

3 - Para aplicar o PA na sua escola ou em seu local de trabalho, encontrou dificuldade.

Você deverá selecionar uma, das cinco proposições, dentre elas: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) não concordo nem discordo, (4) concordo ou (5) concordo totalmente.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

4 - Se você respondeu na questão anterior que encontrou algum tipo de dificuldade para aplicar o PA na sua escola ou em seu local de trabalho, assinale a(s) opções desejadas.

Caso tenha assinalado na questão 3 a opção "não houve dificuldade", favor pular essa questão.

- ☐ Direção/coordenação
- ☐ Gestão (chefia imediata)
- ☐ Gestão (departamento/secretaria)
- ☐ Corpo docente/colegas de trabalho
- ☐ Famílias dos(as) estudantes
- ☐ Estudantes
- ☐ Outro:

2ª parte: Follow up após o período de 1 ano de conclusão do curso (referente as perguntas 5 a 19)

A expressão inglesa follow up costuma ser usada por pesquisadores da área da saúde. De acordo com Vieira e Saad Hossne (2001, p. 62-63), follow-up é definido como um "período de acompanhamento ou período de seguimento, relativos à pacientes, e às épocas em que isso será feito: por exemplo, toda semana, a cada 15 dias, todo mês". No caso deste estudo, trata-se do período de um ano após a conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola.

5 - Os conteúdos e temas do GDE foram aplicados na escola ou em seu local de trabalho, após esse período de um ano de conclusão do curso.

Você deverá selecionar uma, das cinco proposições, dentre elas: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) não concordo nem discordo, (4) concordo ou (5) concordo totalmente.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

6 - Se você teve a oportunidade de falar, conversar, discutir sobre o conteúdo e temas do GDE em outros espaços da sociedade que não na sua escola ou seu local de trabalho, assinale a(s) opções desejadas.

- ☐ Família
- ☐ Círculos de amigos/conhecidos
- ☐ Espaços religiosos
- ☐ Eventos/espços sociais (associações, organizações comunitárias, festas, cerimônias, seminários, entre outros)
- ☐ Espaços públicos (praças, transporte coletivo, unidades de saúde, mercados, entre outros)
- ☐ Espaços virtuais (redes sociais)
- ☐ Outro:

7 - Ao abordar sobre o conteúdo e temas estudados no GDE em outros espaços da sociedade, sentiu constrangimento.

Você deverá selecionar uma, das cinco proposições, dentre elas: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) não concordo nem discordo, (4) concordo ou (5) concordo totalmente.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

8 - Ao abordar sobre o conteúdo e temas estudados no GDE na escola ou em seu local de trabalho, sentiu constrangimento.

Você deverá selecionar uma, das cinco proposições, dentre elas: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) não concordo nem discordo, (4) concordo ou (5) concordo totalmente.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

9 - Para falar sobre o conteúdo e temas estudados no GDE após esse período de um ano de conclusão do curso, em relação ao seu aprendizado, sentiu preparo.

Você deverá selecionar uma, das cinco proposições, dentre elas: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) não concordo nem discordo, (4) concordo ou (5) concordo totalmente.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

10 - Ocorreram situações na sua escola ou em seu local de trabalho que você precisou intervir utilizando-se dos conhecimentos adquiridos no GDE?

- ☐ ☐ Sim
- ☐ ☐ Não

11 - Se você respondeu SIM na pergunta anterior, assinale a(s) opções que contenha a temática sobre a(s) quais precisou intervir.

- ☐ ☐ Homofobia
- ☐ ☐ Lesbofobia
- ☐ ☐ Transfobia
- ☐ ☐ Preconceito étnico/racial
- ☐ ☐ Discriminação contra a pessoa com deficiência
- ☐ ☐ Sexismo
- ☐ ☐ Xenofobia
- ☐ ☐ Violência doméstica
- ☐ ☐ Outros tipos de violência
- ☐ ☐ Outro:

12 - Após esse período de um ano de conclusão do curso, voltou a abordar sobre o conteúdo e temas relacionados ao GDE em seu cotidiano escolar ou local de trabalho.

Você deverá selecionar uma, das cinco proposições, dentre elas: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) não concordo nem discordo, (4) concordo ou (5) concordo totalmente.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

13 - Você tem participado da elaboração/atualização do PPP - Projeto Político-Pedagógico de sua escola?

Questão indicada apenas para profissionais que atuam na escola.

- ☐ ☐ Sim
- ☐ ☐ Não

14 – Se você respondeu SIM na pergunta anterior, você tem indicado o conteúdo e temas da política pública de Gênero e Diversidade no PPP.

Você deverá selecionar uma, das cinco proposições, dentre elas: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) não concordo nem discordo, (4) concordo ou (5) concordo totalmente.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

15 – A sua constituição enquanto sujeito único (biológico, psicológico, social e cultural) recebeu impactos do curso GDE.

Você deverá selecionar uma, das cinco proposições, dentre elas: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) não concordo nem discordo, (4) concordo ou (5) concordo totalmente.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

16 – Você considera importante o Curso GDE para o desenvolvimento pessoal, humano e sustentável da sua região?

- ☐ Sim
- ☐ Não

17 – Se você respondeu SIM na questão anterior, justifique em algumas palavras.

18 – Qual é sua função na sua escola ou em seu local de trabalho?

- ☐ Professor(a)
- ☐ Coordenador(a)
- ☐ Pedagogo(a)
- ☐ Diretor(a)
- ☐ Administrativa/técnica
- ☐ Outro:

19 – Qual/quais níveis de ensino você trabalha?

Questão indica apenas para profissionais que atuam na escola.

- ☐ Educação infantil
- ☐ Ensino fundamental – primeiro ciclo (1º ao 5º ano)
- ☐ Ensino fundamental – segundo ciclo (6º ao 9º ano)
- ☐ Ensino médio
- ☐ Ensino integrado (médio e técnico)
- ☐ Ensino superior
- ☐ Educação de jovens e adultos
- ☐ Outro:

20 – Caso você tenha disponibilidade de conceder uma entrevista para esta pesquisadora, favor disponibilizar seu e-mail e telefone (com código de área) na linha abaixo.

Observação: A entrevista concedida será mantida de forma anônima e confidencial.

A vertical rectangular input field with a light gray border and a light gray background. It contains a small upward-pointing arrow icon at the top and a small downward-pointing arrow icon at the bottom, indicating it is a scrollable text area.

Agradeço sua atenção e o tempo dedicados a esta tarefa. Caso tenha se disponibilizado a participar de uma entrevista, favor aguardar contato da pesquisadora para agendamento da entrevista. Fique a vontade para fazer sugestões, comentários e críticas sobre o trabalho e o questionário.

A vertical rectangular input field with a light gray border and a light gray background. It contains a small upward-pointing arrow icon at the top and a small downward-pointing arrow icon at the bottom, indicating it is a scrollable text area.

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Powered by



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR LITORAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
SUSTENTÁVEL (MESTRADO)**

1 - Você considera importante o tema gênero e diversidade para pessoas que trabalham com educação? De que forma?

2 - O que lhe motivou a fazer um curso de formação de docentes em gênero e diversidade?

3 - Na sua opinião, você considera importante debater sobre a política pública de gênero e diversidade na escola? E em outros espaços da sociedade?

4 - Na sua prática pedagógica, quais foram as ações ou estratégias desenvolvidas no sentido de promover equidade de gênero e diversidade?

5 - Qual é a sua opinião sobre a política pública educacional em gênero e diversidade?

6 - Você considera importante o curso GDE para o desenvolvimento pessoal, humano e sustentável de sua região? De que forma?

7 - Você acredita que os desdobramentos de seu PA – Projeto de Aprendizagem criaram novos(as) multiplicadores(as) dos conceitos em gênero e diversidade?

8 - Sua participação no curso promoveu oportunidades de você avançar nos estudos referente a temática gênero e diversidade? De que forma?

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UFPR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR LITORAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL

UFPR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Renata de Fátima Tozetti, mestranda em Desenvolvimento Territorial Sustentável, juntamente com meu Orientador Prof. Dr Marcos Claudio Signorelli e meu Co-orientador Prof. Dr Daniel Canavese de Oliveira, da Universidade Federal do Paraná, convidamos, você participante que concluiu o Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola, realizado nos anos 2013-2014, a participar de um estudo intitulado "Gênero e Diversidade na Escola (GDE): uma análise sobre o olhar de diferentes cursistas da UFPR Litoral".

a) O objetivo da pesquisa é: analisar os desdobramentos dos 145 Projetos Interventivos de Aprendizagem (PA) dos(as) participantes do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola à luz da aplicabilidade destes nos locais de atuação profissional dos(as) interlocutores(as), após dois anos de conclusão do curso GDE.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder ao questionário on-line que receberá em sua caixa de e-mail, o que levará aproximadamente dez minutos para ser respondido. Caso tenha interesse em contribuir ainda mais para este estudo, você poderá participar de uma entrevista virtual respondendo a última pergunta do questionário.

c) Para tanto, ao se dispor em participar da entrevista virtual, será agendado data e horário, conforme a disponibilidade de cada participante, o que levará aproximadamente trinta minutos.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao constrangimento de responder algumas questões de caráter mais pessoal que profissional e ao tempo destinado a participar da pesquisa. Caso você sinta algum desconforto, poderá a qualquer momento desistir de participar, sendo que não haverá nenhum prejuízo ou ônus diante de sua desistência.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 1523070
na data de 29/04/2016

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal: [rubrica]
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE: [rubrica]
Orientador: [rubrica]
Co-orientador: [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (41) 3360-7259

UFPR

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR LITORAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL**

UFPR

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser referentes à exposição de sua forma de trabalho, diante das respostas dadas para algumas questões, mesmo que sua participação aconteça de forma anônima, ou seja, sem identificação da pessoa ou profissional.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa para os participantes estão na possibilidade de melhorias dos processos que envolvem a política pública de formação em Gênero e Diversidade na Escola e sua divulgação/aplicação aos docentes da rede pública de ensino do país, de forma que na medida em que se apropriem da temática estudada, possam multiplicar discussão das fragilidades e avanços da referida política pública, refletindo em suas práticas profissionais a importância da visibilidade do tema perante o contexto escolar e a sociedade.

g) Os pesquisadores: Renata de Fátima Tozetti, Marcos Claudio Signorelli e Daniel Canavese de Oliveira, responsáveis por este estudo poderão ser localizados respectivamente: [Renata de Fatima Tozetti - Rua Carlos Drumond de Andrade, 317 - São José dos Pinhais - PR, E-mail renazetti@hotmail.com e pelo telefone (41) 9251-6956, em horário comercial das 8:00 às 17:00 horas]. [Marcos Claudio Signorelli - Universidade Federal do Paraná, Campus Litoral, Rua Jaguariaíva, 512 - Gabinete 06 - Matinhos - PR, E-mail signorelli.marcos@gmail.com e pelo telefone (41) 3452-8326 em horário comercial das 8:00 às 17:00 horas]. E, [Daniel Canavese de Oliveira - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Enfermagem - Rua São Manoel - Porto Alegre - RS, E-mail daniel.canavese@gmail.com e pelo telefone (41) 3308-5271, em horário comercial das 8:00 às 17:00 horas], para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR. Parecer CEP/SD-PB nº 1523010 na data de 29/01/2016.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal: [rubrica]
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE: [rubrica]
Orientador: [rubrica]
Co-orientador: [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (41) 3360-7259

UFPR

UFPR

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR LITORAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL**

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como pesquisadores científicos da área, como o orientador e o co-orientador. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

j) O material obtido, questionários e entrevistas, serão utilizados unicamente para essa pesquisa e serão destruídos/descartados em lixo reciclável e/ou lixo eletrônico, após terem sido triturados e deletados ao término do estudo, dentro de cinco anos.

k) Não haverá despesas para realização da pesquisa, desta forma, não são de sua responsabilidade, e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259.

Eu, _____, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Estou suficientemente esclarecido(a) e dou consentimento para participar da pesquisa e, por isso, autorizo a seguir.

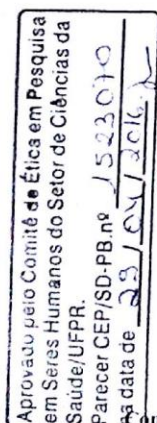
☐ Sim

☐ Não

[Local, ____ de ____ de ____]

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]



Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (41) 3360-7259

ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE): uma análise sobre o olhar de diferentes cursistas da UFPR Litoral

Pesquisador: Marcos Claudio Signorelli

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54386016.2.0000.0102

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.523.070

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa do PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL intitulado "O Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE): uma análise sobre o olhar de diferentes cursistas da UFPR Litoral" do Pesquisador responsável Marcos Claudio Signorelli. Será realizado no UFPR Setor Litoral – Matinhos - PR. dissertação de mestrado.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

- Analisar e refletir sobre os desdobramentos de uma política pública de formação em GDE, revisitando os 145 Projetos Interventivos de Aprendizagem (PA) dos(as) participantes do curso ofertado pela UFPR e à luz da aplicabilidade/continuidade das ações dos PA nos locais de atuação profissional dos(as) egressos(as) após o período de dois anos de conclusão do curso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar os desafios e potencialidades relativos à política pública de formação em gênero e diversidade para educação, na busca de resultados qualitativos de projetos, programas e ações de governança desenvolvidos pelos(as) egressos(as) do GDE.

- Identificar estratégias de promoção de equidade de gênero e diversidade no ambiente escolar a partir das experiências dos PA, por meio da análise dos 145 projetos interventivos desenvolvidos

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 1.523.070

nos espaços de atuação profissional dos(as) egressos(as) do GDE.

- Mapear alguns dos desdobramentos provenientes da política pública de formação em GDE para tais egressos(as), após dois anos de conclusão do curso, tanto em seus espaços de atuação profissional, quanto em suas relações e espaços de convivência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Partindo do pressuposto que todas as pesquisas envolvendo seres humanos podem causar danos, mesmo que mínimos aos participantes da pesquisa, afirmo que estes possíveis danos poderão estar relacionados ao desconforto perante as questões apresentadas do questionário eletrônico ou da entrevista virtual. Caso o(a) entrevistado(a) se sinta desconfortável em responder as questões, a pesquisa será interrompida imediatamente. Os benefícios da pesquisa para os participantes estão na possibilidade de melhorias dos processos que envolvem a política pública de Gênero e Diversidade na Escola e sua divulgação/aplicação aos docentes da rede pública de ensino do país, de forma que na medida em que se apropriem da temática estudada, possam reproduzir a discussão das fragilidades e avanços da referida política pública, refletindo em suas práticas profissionais a importância da visibilidade do tema perante o contexto escolar e à sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo quali-quantitativo, que problematiza sobre o complexo e relevante tema contemporâneo, que é a discussão de G&D nos espaços escolares, investigando as relações entre diferentes interlocutores(as) envolvidos(as), por meio da análise de projetos interventivos de aprendizagem produzidos pelos(as) concluintes do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola, ofertado pela UFPR Litoral nos anos de 2013-14.

A metodologia empregada consistirá em pesquisa de campo cuja coleta de dados quali e quanti serão por meio de entrevistas virtuais, e questionários eletrônicos enviados via e-mail, devido ao fato dos(as) participantes estarem localizados em diferentes municípios do estado do Paraná, sendo inviável o contato pessoal em tempo hábil para realização desta pesquisa.

A metodologia empregada consistirá em pesquisa de campo cuja coleta de dados quali e quanti serão por meio de entrevistas virtuais, e questionários eletrônicos enviados via e-mail, devido ao fato dos(as) participantes estarem localizados em diferentes municípios do estado do Paraná, sendo inviável o contato pessoal em tempo hábil para realização desta pesquisa.

Os dados quantitativos serão coletados a partir de um questionário por meio do software e ferramenta de pesquisa online gratuito chamado "Google Forms" e serão tabulados pelo Microsoft Office Excel for Windows. Os questionários estarão disponíveis na internet e poderão ser respondidos pelos(as) cursistas do GDE que apresentaram via plataforma EaD o Projeto de

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -**



Continuação do Parecer: 1.523.070

Aprendizagem como atividade final do curso.

A abordagem qualitativa também será explorada por entendê-la como uma das mais adequadas para identificar as dimensões de desenvolvimento local que serão destacadas nos PA, considerando que os(as) participantes são oriundos(as) de várias escolas e municípios do Estado do Paraná. Para a pesquisa qualitativa, Minayo, (2001, p. 22), apresenta a ideia de que este tipo de metodologia “responde a questões muito particulares”, assim como os temas geradores que foram dimensionados à partir de leitura prévia dos 145 PA. Para desenvolver a presente pesquisa, serão aplicados os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental de legislações, políticas educacionais de gênero, e dos 145 projetos interventivos de aprendizagem dos(as) egressos(as) do curso GDE, além de revisão de literatura, buscando fundamentação teórica e aplicação de questionários eletrônicos e entrevistas virtuais destinados aos(as) participantes do GDE. Tais procedimentos serão usados conforme data e hora marcados para as entrevistas, mediante as devidas autorizações para a realização do contato com os(as) interlocutores(as). Já os questionários serão enviados via e-mail cadastrado na base de dados do sistema do curso GDE e compilados conforme explicado acima por meio da Escala de Likert.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Entregou todos os termos

Recomendações:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendeu a todas as recomendações.

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -**



Continuação do Parecer: 1.523.070

participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_678969.pdf	23/04/2016 08:59:22		Aceito
Outros	Repostas_das_pendencias.docx	23/04/2016 08:57:56	Marcos Claudio Signorelli	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_CEP_Corrigido.docx	23/04/2016 08:54:38	Marcos Claudio Signorelli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO.docx	23/04/2016 08:54:21	Marcos Claudio Signorelli	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	18/03/2016 19:59:26	Marcos Claudio Signorelli	Aceito
Outros	Checklistverso.jpeg	17/03/2016 18:18:55	Marcos Claudio Signorelli	Aceito
Outros	Checklistfrente.pdf	17/03/2016 18:17:49	Marcos Claudio Signorelli	Aceito
Outros	Termodecompromissoparautilizaçãodedadosdearquivos.pdf	17/03/2016 17:44:55	Marcos Claudio Signorelli	Aceito
Outros	Termodecompromissoparaoiniciodapesquisa.pdf	17/03/2016 17:44:15	Marcos Claudio Signorelli	Aceito
Outros	Declaracaodeusoesspecificodematerial.pdf	17/03/2016 17:43:39	Marcos Claudio Signorelli	Aceito
Outros	Declaracaodetomarpublicoosresultados.pdf	17/03/2016 17:43:02	Marcos Claudio Signorelli	Aceito
Outros	Termodeconfidencialidade.pdf	17/03/2016 17:42:30	Marcos Claudio Signorelli	Aceito
Outros	Concordanciadoservicosenvolvidos.pdf	17/03/2016 17:41:37	Marcos Claudio Signorelli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	14/03/2016 14:22:27	Marcos Claudio Signorelli	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_CEP.docx	14/03/2016 14:17:50	Marcos Claudio Signorelli	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 1.523.070

Outros	Declaracaodeconcordanciadoorientador.pdf	12/03/2016 14:13:45	Marcos Claudio Signorelli	Aceito
Outros	Analisedemerito.pdf	12/03/2016 14:11:58	Marcos Claudio Signorelli	Aceito
Outros	Ataaprovaoprojeto.pdf	12/03/2016 14:09:57	Marcos Claudio Signorelli	Aceito
Outros	Oficioataaprovaocao.pdf	12/03/2016 14:08:00	Marcos Claudio Signorelli	Aceito
Outros	Oficiopesquisador.pdf	12/03/2016 14:06:04	Marcos Claudio Signorelli	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 29 de Abril de 2016

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br